Niveau(x) d'enseignement: 1
Centre d'intérêt: 310

Numéro EDUQ : 8870286

Dussault, Marc.

Conditions d'efficacité pour un centre d'évaluation des directeurs d'école / par Marc Dussault. -- [Trois-Rivières?] : M. Dussault, 1986.
123 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr. : f. [120]-123.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Directeur d'école * Evaluation de l'administrateur * Sélection des administrateurs * Formation des administrateurs * Perfectionnement des administrateurs * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Centre d'évaluation des directeurs d'école

La recherche vise à améliorer les connaissances et les pratiques relatives à la sélection, à la formation et au développement des directeurs d'école par l'utilisation d'une technique d'identification des habiletés administratives: la technique des centres d'évaluation. Les objectifs poursuivis sont: 1. d'identifier les conditions d'efficacité propres à la technique des centres d'évaluation; 2. de concevoir un processus décrivant la mise en place et la gestion d'un centre d'évaluation qui tient compte des conditions d'efficacité préalablement identifiées. Le premier chapitre présente une vue globale du problème des centres d'évaluation et le deuxième le cadre théorique de l'étude: l'auteur fait un bref historique des centres d'évaluation, en donne une définition, décrit comment les concevoir et les gérer, précise les techniques d'évaluation utilisées dans les centres, fait une recension des écrits sur la validité de cette technique et, finalement, présente les différentes conditions d'efficacité des centres d'évaluation. Le troisième chapitre présente un modèle de mise en place et de gestion des centres d'évaluation adapté au milieu scolaire québécois. Enfin, le quatrième chapitre donne les conclusions de l'étude: la création et la gestion d'un centre d'évaluation nécessitent un investissement considérable de ressources.

Type de document: r

EDUQ 8870286

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: DUSSAULT, Marc

Diplôme postulé: Maître en éducation, M.Ed.

Nom du directeur de recherche: MORISSETTE, Dominique

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu): GIRARD, Luc

Titre du travail de recherche: Conditions d'efficacité pour un centre d'évaluation des directeurs d'école.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE TROIS-RIVIÈRES

Résumé:*

La présente étude vise à améliorer les connaissances et les pratiques relatives à la sélection, à la formation et au développement des directeurs d'école par l'utilisation d'une technique d'identification des habiletés administratives, la technique des centres d'évaluation.

Dans cette étude, les efforts sont centrés sur la façon de créer et de gérer les centres d'évaluation. L'objectif poursuivi est d'identifier des balises propres à favoriser le succès des centres d'évaluation en éducation.

Le rapport de recherche comporte quatre volets. Le premier présente une vue globale du problème des centres d'évaluation. Le deuxième élabore le cadre théorique sur lequel repose l'étude. On y trace donc un bref historique avant de présenter une définition des centres d'évaluation puis une description des divers processus de création et de gestion des centres d'évaluation. Suivent une énumération des techniques d'évaluation utilisées dans les centres d'évaluation et une recension des écrits sur la validité de ces techniques. Les diverses conditions d'efficacité des centres d'évaluation terminent cette partie. Le troisième volet présente, en guise de synthèse et d'élément nouveau, un modèle de création et de gestion des centres d'évaluation adapté au milieu scolaire québécois. La présentation d'un tel modèle s'avère nécessaire suite à l'analyse comparative des divers modèles possibles. La recherche met en évidence les points de divergence entre ces derniers de même que leur incapacité évidente à répondre aux conditions d'efficacité souhaitables. La recherche présente enfin un processus qui permet d'unifier les positions des auteurs consultés et de combler des lacunes observées.

Le processus proposé pour la création et la gestion d'un centre d'évaluation se divise en quatre phases: la mise en place d'une structure adéquate, la planification et l'organisation, l'observation et l'évaluation, et le contrôle. Chaque phase

étant, jusqu'à un certain point, indépendante et distincte des autres.

La première phase vise à créer un sentiment propice à la création du centre dans l'organisation, à tous les niveaux. La recherche propose alors quatre activités et une condition pour atteindre cet objectif. La deuxième phase vise essentiellement à préparer et à organiser sous l'aspect matériel, technique et humain le centre d'évaluation. Elle inclut neuf activités et plusieurs conditions. La troisième phase est celle de l'évaluation proprement dite. Elle vise à évaluer le potentiel de chaque participant qui postule le poste-cible. Cette phase se réalise à travers dix activités et nécessite le respect de plusieurs conditions. La quatrième phase du processus consiste à vérifier l'adéquation du centre d'évaluation. Sa réalisation passe notamment par quatre activités et des conditions.

Bref, la création et la gestion d'un centre d'évaluation nécessitent un investissement considérable de ressources. En effet, 89 conditions d'efficacité doivent être respectées selon le modèle proposé.

Cependant, comme le souligne le quatrième et dernier volet de l'étude, le chercheur doit demeurer prudent quant à l'utilisation des résultats présentés. En effet, des recherches empiriques devraient être faites pour valider le modèle proposé. Par ailleurs, la recherche identifie des applications pratiques possibles. En effet, le modèle suggéré pourrait notamment servir de guide pour l'implantation d'un centre d'évaluation ou de grille d'évaluation pour un centre déjà en place.

Signature du candidat
Date: 8 mai 1986

Signature du directeur de recherche
Date: 26 mai 1986.

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date: 27 mai 1986

UNIVERSITE DU QUEBEC

CONDITIONS D'EFFICACITE POUR UN CENTRE D'EVALUATION DES DIRECTEURS D'ECOLE

par

Marc Dussault

Programme de maîtrise en éducation

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

MAI 1986

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE

TABLES DES MATIERES

Chapitres	Pages
Introduction	1
I. Nature et but de l'étude	3
II. Cadre théorique	9
1. La nature et les caractéristiques d'un centre d'évaluation	10
2. Les conditions d'efficacité	58
III. Les processus de création et de gestion d'un centre d'évaluation proposé par la présente recherche	75
IV. Conclusion	114
Bibliographie	120

TABLE DES MATIERES

Tableaux	Pages
1. Cycle de l'appréciation par simulation	22
2. Analyse comparative des processus des centres d'évaluation présentés par différents auteurs à partir d'un modèle classique de gestion	35
3. Les études consultées sur la validité prédictives des centres d'évaluation en industrie	50
4. Les études sur la validité des centres d'évaluation en éducation	56
5. Les quatre phases du processus des centres d'évaluation. .	77
6. Les activités de la mise en place d'une structure adéquate dans le processus des centres d'évaluation	79
7. Les activités de planification et d'organisation dans le processus des centres d'évaluation	84
8. Les activités d'observation et d'évaluation dans le processus des centres d'évaluation	94
9. Les activités de contrôle dans le processus des centres d'évaluation	101
10. Synthèse des activités composant le processus des centres d'évaluation	107
11. Synthèse des conditions d'efficacité propres à chaque activité du processus des centres d'évaluation	108 à 112

RECONNAISSANCE

La réalisation de cette recherche a nécessité davantage que la seule implication de l'auteur. De nombreux collaborateurs soucieux de notre entreprise ont, tout au long de notre cheminement, partagé nos difficultés et nos inquiétudes.

Aussi, nous sommes reconnaissant à Messieurs Luc Girard et Dominique Morissette qui tout au long de notre démarche ont su nous assurer les conditions favorables et nous insuffler la détermination nécessaire à la réalisation d'un tel exercice.

Enfin, je désire témoigner ma gratitude à Corinne, mon épouse qui, par sa participation active dans la présentation de ce rapport ainsi que par ses encouragements constants a permis que soit relevé le défi que représente cette étude.

INTRODUCTION

La sélection, la formation et le développement d'un directeur d'école représentent des activités difficilement réalisables et pourtant très importantes, particulièrement au moment où les efforts se multiplient pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Afin d'accroître la qualité du processus de sélection et de développement et partant celle des personnes placées en poste dans les écoles, des auteurs comme Laurin, Gouvéia et Pépin (1983) et Barnabé (1981) proposent l'utilisation d'une nouvelle technique d'identification des habiletés administratives, soit la technique des centres d'évaluation.

La présente démarche de recherche s'inscrit dans la même voie que les études de ces auteurs. Elle vise en dernier ressort à améliorer les connaissances et les pratiques relatives à la sélection, à la formation et au développement des directeurs d'école.

Cependant, contrairement à l'ensemble des autres études sur le sujet, nous ne tentons pas de montrer pourquoi les centres d'évaluation doivent être utilisés, de démontrer leur utilité ou leur importance. Cette préoccupation étant assumée par plusieurs chercheurs qui nous ont

précédé, nous centrons nos efforts sur la façon de créer et de gérer les centres d'évaluation. En somme, nous tentons d'identifier les balises propres à assurer le succès des centres d'évaluation en éducation.

Sur le plan du contenu, notre recherche comporte quatre chapitres. Le premier chapitre présente une vue globale du problème des centres d'évaluation tandis que le deuxième élabore le cadre théorique sur lequel repose notre étude. Dans ce chapitre-ci, nous présentons, dans un premier temps, un bref historique et une définition des centres d'évaluation, une description de leur processus de réalisation et de gestion, les techniques d'évaluation utilisées dans les centres d'évaluation et une recension des écrits sur la validité de cette technique. Dans un deuxième temps, nous décrivons les différentes conditions d'efficacité des centres d'évaluation. Le troisième chapitre présente, en guise à la fois de synthèse et d'élément nouveau, un modèle de mise en place et de gestion des centres d'évaluation adapté à notre milieu scolaire québécois. Enfin, le quatrième chapitre présente les conclusions de l'étude ainsi que des recommandations relatives à son utilisation.

CHAPITRE I

NATURE ET BUT DE L'ETUDE

A l'origine de la présente recherche se situe une préoccupation pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles du Québec. Or bien sûr, cette amélioration peut emprunter plusieurs voies différentes. Dans le présent cas, c'est en passant par un accroissement de la qualité de la supervision scolaire que l'auteur compte contribuer à cette visée. En effet, il semble que l'amélioration de la qualité de l'enseignement et que l'amélioration de l'administration des écoles vont de pair.

Par ailleurs, conformément à la plupart des principes de la supervision scolaire, pour améliorer la qualité des administrateurs des écoles, il faut améliorer la qualité de leur sélection, de leur formation et de leur développement, et pour y arriver, il faut évaluer efficacement leur potentiel administratif. Par potentiel administratif, on entend: «les diverses qualités ou talents nécessaires pour accomplir avec efficacité une fonction administrative donnée» (Rondeau, 1982: p. 24). Or il existe un moyen qui semble pouvoir contribuer de façon très signi-

ficative à atteindre cet objectif. Il s'agit en l'occurrence de la technique des centres d'évaluation.

Cette technique d'évaluation du potentiel administratif se définit comme un processus qui vise à déterminer dans quelle mesure des individus possèdent certaines habiletés. On se base, pour ce faire, sur l'observation de leurs comportements dans une situation de laboratoire qui reproduit le plus fidèlement possible la situation réelle (Thornton et Byham, 1982).

Toutefois, en éducation, au Québec, la technique n'a été utilisée que sur une petite échelle dans le cadre d'une recherche expérimentale effectuée à l'Université du Québec à Trois-Rivières (Laurin, Gouvéia et Pépin, 1983). Il faut donc, avant d'en structurer une utilisation plus répandue, définir certaines balises susceptibles d'en assurer la validité et l'efficacité. D'autant plus que «...la sélection d'un individu représente l'une des actions la (sic) plus critique de toute la gestion des ressources humaines» (Barnabé, 1981: p. 127).

Voilà qui explique pourquoi les organisations consacrent beaucoup d'efforts au recrutement, à l'entrevue, à la sélection, à l'orientation, au développement, à la supervision et à l'appréciation du personnel administratif. Pour l'organisation scolaire, ces activités représentent donc une tâche délicate et importante. Surtout que le rôle du directeur dans l'école en est un d'une très grande importance: «sous plusieurs aspects le principal est le plus influent personnage d'une école» (Laurin, 1976: p. 164). L'importance de son rôle est, de plus, accentuée par l'objectif de qualité que s'est donné l'école québécoise, objectif qui

donne présentement lieu à de nombreuses transformations tant dans les programmes scolaires que dans les structures de gestion.

Par ailleurs, pour plusieurs raisons, la sélection, le développement et la formation d'un directeur d'école constituent des tâches ardues.

Il y a d'abord l'imprécision de la nature et des limites de son rôle et la multiplicité des activités qu'il doit accomplir.

Il y a de plus le contexte socio-économique actuel. En effet, à cause de la disponibilité de la main-d'oeuvre et des surplus de personnel dans les commissions scolaires, les administrateurs, pour combler les postes rendus disponibles par le vieillissement des effectifs, se retrouvent devant un grand nombre de candidats à évaluer, devant un problème grave de sélection.

Il y a également l'impact négatif du processus actuel de sélection lui-même, dû à l'utilisation de techniques traditionnelles de sélection. Parmi ces dernières, on remarque les suivantes: l'évaluation du succès dans l'emploi actuel et du potentiel par les supérieurs immédiats; l'évaluation à la lumière de résultats à des tests de type papier-crayon; l'évaluation clinique par des psychologues ou d'autres professionnels et le recours à la technique plutôt aléatoire de l'entrevue de sélection. Les utilisateurs de ces techniques font souvent face à des problèmes suscités par l'inéfficacité de celles-ci. Naegel (1981) décrit ces problèmes comme une odeur de souffre (pour le personnel), un sentiment de culpabilité (pour les décideurs) et une inquiétude (pour les

conseillers internes). De plus, les cadres ont le sentiment d'être plus ou moins manipulés par des outils qu'ils contestent.

En somme, les commissions scolaires, en raison de l'ambiguïté du rôle du directeur d'école, du contexte socio-économique actuel et de l'utilisation de techniques traditionnelles de sélection et d'identification des besoins de formation, vivent aujourd'hui un problème aigu d'identification des habiletés administratives des futurs et actuels directeurs d'école.

Or, il semble qu'un moyen de contrer ce problème consiste dans l'utilisation de la technique des centres d'évaluation pour l'identification des habiletés administratives des directeurs d'école en vue soit de leur sélection, soit de leur développement ou de leur formation.

En effet, les centres d'évaluation possèdent plusieurs avantages. Ils permettent, par exemple, d'évaluer plusieurs candidats simultanément. De plus, selon Thornton et Byham (1982), ils sont très acceptés autant par les participants que par les administrateurs et leurs propriétés psychométriques sont très bonnes. Enfin, les sources d'erreurs potentielles dans la mesure et la prédiction ont été minimisées grâce au recours à plusieurs évaluateurs et grâce à l'application de procédures conformes à l'emploi-cible pour l'observation des habiletés recherchées.

D'ailleurs, des auteurs québécois (Laurin, Gouvéia et Pépin, 1983; Barnabé, 1981) proposent l'utilisation des centres d'évaluation du potentiel administratif pour la sélection des directeurs d'école et pour l'identification de leurs besoins de formation et de perfectionnement.

Cependant, avant d'appliquer les centres d'évaluation au Québec en éducation, il faut s'assurer que cette application se fera dans le respect des principes à la base de cette technique. Bref, il s'agit d'identifier des balises pour guider l'utilisation d'un tel centre et ce afin de s'assurer de la validité de la technique. Voilà donc, le problème que tente de résoudre la présente étude en identifiant les conditions d'efficacité, de succès des centres d'évaluation.

Dans cette tentative, deux objectifs précis sont poursuivis:

> Le premier objectif est d'identifier les conditions d'efficacité propres à la technique des centres d'évaluation.
>
> Le deuxième objectif est de concevoir un processus décrivant la mise en place et la gestion d'un centre d'évaluation qui tient compte des conditions identifiées dans le premier objectif. Il s'agit autrement dit d'opérationnaliser les conditions d'efficacité dans un processus.

Traduits sous forme de questions, ces objectifs deviennent:

1) Qu'est-ce qu'un centre d'évaluation? et

2) qu'elles sont les conditions d'efficacité, de succès des centres d'évaluation?

La démarche qui permet d'atteindre les objectifs ou de répondre aux questions posées comporte évidemment des limites importantes. Ainsi il s'agit d'une étude théorique qui devra nécessairement être soumise éventuellement à l'épreuve de l'expérimentation. En conséquence, même si le modèle proposé peut sembler applicable, il peut s'avérer difficile de

le faire réellement puisque les données à sa base sont issues de la littérature et non d'une utilisation de la technique des centres d'évaluation.

De plus, dans l'ensemble, les informations disponibles (résultats d'expérience et de recherche) ont une portée limitée puisqu'à peu près toute la documentation est basée sur des modèles industriels.

Enfin, comme toute démarche, la présente étude limite le nombre et l'ampleur des questions. Ces questions portent ici sur l'origine des centres d'évaluation, sur les utilisations faites en éducation, sur la définition de centre d'évaluation, sur le processus des centres d'évaluation, sur les techniques d'évaluation composant un centre d'évaluation et sur la validité de cette technique ainsi que sur ses conditions d'efficacité. C'est donc en gardant en mémoire ces questions et en tentant continuellement d'y répondre que l'étude a été effectuée.

Quant à son contenu, et surtout quant au cadre théorique général, la présente étude se fonde principalement sur l'ouvrage de Thornton et Byham (1982) dont la notoriété fait généralement consensus. Ce noyau de données est ensuite enrichi par de nombreux écrits qui complètent ou nuancent les réponses données par ces auteurs, ou qui ajoutent des réponses lorsque ceux-ci ne les donnent pas.

Voyons maintenant les principaux éléments du cadre théorique qui permettent de répondre à ces questions de recherches.

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE

Dans un premier temps et afin de répondre à la première question, soit celle sur la nature des centres d'évaluation, le présent chapitre trace leur historique puis il les définit en termes opérationnels et décrit les processus qu'impliquent leur réalisation et leur gestion. Les différents processus présentés sont, par la suite, analysés à la lumière d'un modèle classique de gestion. Enfin, les techniques d'évaluation qu'utilisent les centres d'évaluation sont décrites et une recension des écrits traitant de la validité des centres d'évaluation est présentée.

Dans un deuxième temps, les différentes conditions identifiées lors de la recension des écrits sont regroupées et présentées selon deux types, soit: les conditions générales d'efficacité et les conditions spécifiques reliées à la gestion du centre.

I - LA NATURE ET LES CARACTERISTIQUES D'UN CENTRE D'EVALUATION

Historique des centres d'évaluation

L'armée allemande est à l'origine de la technique des centres d'évaluation. En effet, cette technique est utilisée dès la première guerre mondiale de façon plutôt informelle. Son utilisation systématique remonte cependant aux années 30 alors qu'elle est appliquée pour la sélection des officiers SS et des agents secrets oeuvrant pour l'armée allemande (Tapernoux, 1984). Lors de la deuxième guerre mondiale le ministère de la guerre britanique a recours à une approche similaire pour la sélection des cadres supérieurs de l'armée (Tapernoux, 1984). A la même époque, l'Office of Strategic Services (O.S.S.) aux Etats-Unis reprend la tentative britannique pour la sélection des espions (MacKinnon, 1977).

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, on tente d'appliquer les mêmes méthodes pour le recrutement et la sélection du personnel dans l'industrie (Tapernoux, 1984). Mais c'est l'étude menée par Douglas Bray à l'American Telephone and Telegraph (ATT) à partir de 1956 qui est à l'origine du prodigieux développement des centres d'évaluation dans l'industrie (Tapernoux, 1984; Thornton et Byham, 1982).

Même s'il est difficile de donner un tableau exact du nombre d'entreprises qui recourent aujourd'hui à cette technique, aux Etats-Unis, leur nombre est évalué, en 1977, à plus de 1 000 (Byham, 1977) tandis,

qu'en 1980, cette approximation se chiffre à plus de 2 000 (Parker, 1980). Des centres d'évaluation sont aussi recensés au Canada, en Grande-Bretagne, en Allemagne, au Japon et un peu partout en Europe (Tapernoux, 1984).

Il y a donc un intérêt non-équivoque pour les centres d'évaluation dans le monde industriel.

Les centres d'évaluation en éducation

Malgré son vaste usage dans le monde industriel, l'idée n'a eu que très peu d'effets dans le monde de l'éducation. Aux Etats-Unis, l'utilisation de ces centres en éducation apparaît pour la première fois dans les facultés d'administration vers 1970. Le but visé est l'identification des forces et des faiblesses des étudiants gradués pour ensuite tailler un programme à la mesure de chacun. Selon Barnabé (1982), les deux centres de ce type attirant le plus l'attention du monde de l'éducation sont celui de la National Association of Secondary School Principals (NASSP) situé en Virginie et celui de la Panhandle Area Educational Cooperative situé en Floride.

- Le centre d'évaluation de la NASSP

Ce centre développé conjointement par la NASSP et par l'American Psychological Association a pour objectifs la sélection, la promotion et le développement des assistants principaux et des principaux d'écoles primaires et secondaires.

A partir d'analyses de l'emploi de directeur d'école effectuées tant au niveaux régional que national, une liste de tâches et d'habiletés est constituée. Par la suite, chaque tâche est pondérée en regard de son importance relative, du temps qu'occupe cette tâche et du temps idéalement consacré à celle-ci par le directeur. Le tout est validé auprès d'un grand échantillon d'administrateurs scolaires.

Ainsi, les douze habiletés suivantes sont définies comme étant les plus importantes pour les directeurs d'école: l'analyse des problèmes, le jugement, l'organisation, l'esprit de décision, le leadership, la sensibilité, les domaines d'intérêt, la motivation personnelle, les valeurs éducatives, la tolérance aux stress, la communication orale et la communication écrite (Laurin, 1977).

Le centre d'évaluation de la NASSP utilise cinq exercices pour mesurer ces habiletés sur une période de deux jours: quatre simulations et une entrevue personnelle non-structurée.

Les candidats sont observés lors des différents exercices par un groupe d'évaluateurs composé d'administrateurs scolaires ayant suivi un programme d'entrainement de quatre jours au quartier général de la NASSP à Reston, Virginie.

Après que les évaluateurs aient observé le comportement des candidats dans les exercices, qu'ils ont enregistré leurs observations et discuté en équipe, un rapport est produit pour chaque candidat. Il décrit les forces et les faiblesses du candidat en regard des douze habiletés (Laurin, 1977).

- Le centre d'évaluation de Panhandle, Floride

Le centre d'évaluation développé et utilisé par la Panhandle Area Educational Cooperative, un consortium de neuf commissions scolaires de Floride, poursuit le même objectif que celui de la NASSP: effectuer le diagnostic du potentiel administratif des futurs administrateurs scolaires et procéder à la sélection des directeurs d'école.

Un ensemble d'habiletés servant habituellement à décrire le comportement des managers efficaces est soumis à des directeurs généraux, des membres de comité d'école, des directeurs d'écoles et à certains enseignants. Ceux-ci sélectionnent les habiletés essentielles à un directeur d'école. Cette enquête engendre une taxonomie des seize habiletés suivantes: impact, énergie, communication orale, communication écrite, éventail d'intérêt, tolérance au stress, standards de performance, ambition de carrière, leadership, sensibilité, flexibilité, indépendance, planification et organisation, esprit de décision, prise de décision et objectivité (Laurin, 1977).

L'évaluation de ces habiletés se fait à travers cinq exercices développés à cet effet: quatre simulations et une entrevue personnelle. Suite à ces exercices, chaque évaluateur présente ses observations à ses confrères. Il s'ensuit une discussion qui aboutit à un rapport d'évaluation final. Ce rapport décrit les forces et les faiblesses du candidat en regard des seize habiletés et formule des recommandations quant au développement futur du candidat.

Bref, si la première utilisation des centres d'évaluation remonte aux années 30 en Allemagne, il faut attendre la fin des années 50 pour les voir apparaître dans le domaine industriel. Cette première utilisation (ATT) est à l'origine du prodigieux développement des centres d'évaluation (Thornton et Byham, 1982). En éducation, c'est vers 1970 que les centres d'évaluation sont utilisés pour la première fois dans des facultés d'administration, à l'Université Nova et au Georgia State University, par exemple. Par la suite, des commissions scolaires l'utilisent pour l'identification des besoins de formation et pour la sélection des directeurs d'école.

La définition de centre d'évaluation

Selon Tapernoux (1984), Bernatchez (1983), Thornton et Byham (1982) et Tremblay et al. (1976), le centre d'évaluation est une procédure standardisée d'évaluation des comportements qui se base sur plusieurs techniques d'évaluation, simulations, mises en situation, exercices individuels et de groupe et sur les jugements de plusieurs évaluateurs.

Un centre d'évaluation peut aussi se définir comme un ensemble intégré de situations en simulation qui reproduisent des activités de gestion et/ou de supervision, et qui sont destinées à favoriser l'émergence de comportements semblables à ceux nécessaires pour réussir dans un poste ou dans un niveau de poste donné. A partir de ces comportements on peut évaluer le potentiel de réussite d'un individu ou d'un groupe d'individus dans un poste donné.

Selon Cohen, Moses et Byham (1978), l'évaluation du potentiel consiste à mesurer les capacités d'un individu dans le but de formuler un jugement d'ensemble sur le potentiel de promotion du participant, sur ces besoins de perfectionnement ou sur son affectation professionnelle. La définition d'un centre d'évaluation permet de conclure qu'il joue un rôle d'évaluation du potentiel.

Le centre d'évaluation brise la logique des méthodes traditionnelles comme les entrevues, les tests, en évaluant le candidat, non plus d'après son passé mais en fonction de ce qu'il aura à accomplir (Thornton et Byham, 1982; Tremblay et al., 1976).

En 1980, un groupe de travail composé de chercheurs et de praticiens des centres d'évaluation (Task Force on Assessment Center Standards: T.F.A.C.S.) se réunissent afin de définir des critères permettant de classer une procédure d'évaluation dans la catégorie «centre d'évaluation». Ils établissent alors un consensus autour des cinq critères suivants:

- que plusieurs évaluateurs ayant reçu une formation préalable spécifique participent au processus;
- que le jugement final soit le résultat d'une mise en commun des informations recueillies par les évaluateurs lors des différents exercices du centre;
- que l'évaluation globale des comportements faite par les évaluateurs soit séparée dans le temps de l'observation des candidats;
- que plusieurs techniques d'évaluation soient utilisées et qu'au moins une de ces techniques soit une simulation;

- que les simulations utilisées soient reliées à l'emploi-cible, qu'elles soient une représentation fidèle des exigences et des tâches de l'emploi.

Selon cette même recherche, ces critères excluent certaines activités telles:

- un panel d'interviews ou une séquence d'entrevues;
- une évaluation qui se base sur une seule technique d'évaluation, même si cette technique est une simulation;
- une batterie de tests psychométriques;
- plusieurs techniques d'évaluation mais un seul évaluateur;
- plusieurs évaluateurs qui évaluent chacun un exercice en particulier et dont les résultats sont utilisés dans le rapport final;
- un endroit physique appelé centre d'évaluation qui ne se conforme pas aux normes précédemment mentionnés.

En somme, un centre d'évaluation n'est pas un endroit, mais «un processus d'évaluation qui vise à déterminer dans quelle mesure des individus possèdent certaines habiletés en se basant sur l'observation de leurs comportements dans une situation de laboratoire qui reproduit le plus fidèlement possible la situation réelle et qui utilise, pour ce faire, une variété de techniques d'évaluation et plusieurs évaluateurs dont les jugements sont mis en commun» (Tremblay et al., 1976, p. 7). Les centres d'évaluation sont caractérisés par l'opportunité qu'ils donnent, contrairement aux autres méthodes d'évaluation du potentiel (comi-

tés d'entrevue, tests psychométriques, etc.) d'évaluer plusieurs candidats simultanément (Tapernoux, 1984; Thornton et Byham, 1982).

Bref, les lignes qui précèdent ont permis de définir «centre d'évaluation», d'en déterminer les rôles, d'identifier des critères permettant de classer les procédures d'évaluation. Toutefois, pour mieux connaître les centres d'évaluation, il semble intéressant de voir à quel type de méthode d'évaluation le centre d'évaluation se rattache.

Deux types de méthodes peuvent être utilisés pour évaluer le potentiel: les méthodes structurelles et les méthodes dynamiques (Rondeau, 1980).

Les méthodes structurelles sont essentiellement basées sur l'évaluation d'un modèle classique de validation. Si on réussit à observer des caractéristiques propres au manager ayant du succès, la présence de ces mêmes caractéristiques chez un autre individu, porte à croire qu'il aura du succès dans une fonction de manager. Ces méthodes utilisent des tests et des questionnaires dans le but d'identifier les caractéristiques individuelles de la personne (Rondeau, 1980).

Les méthodes dynamiques, ou dites «situationnelles» se fondent sur le principe que «le meilleur prédicteur du comportement futur est le comportement présent» (Rondeau, 1980: p. 27). Elles se caractérisent donc par l'emploi de l'observation des comportements en situation contrôlée.

Les centres d'évaluation appartiennent à la deuxième catégorie, celle des méthodes dynamiques. Ils répondent en effet aux deux caractéristiques signalées plus haut.

Voyons maintenant plus en détail ce que pensent différents auteurs lorsque vient le moment de décrire le processus des centres d'évaluation.

Description du processus d'un «centre d'évaluation»

Une recension des écrits (Tremblay et al., 1976; Barnabé, 1981; Bernatchez, 1982; Thornton et Byham, 1982 et Taperoux, 1984) permet d'identifier et de décrire les diverses étapes qui constituent les éléments de la technique des centres d'évaluation. La synthèse qui suit présente les divers modèles proposés par ces auteurs, modèles qui varient plus ou moins tant dans leurs éléments que dans leur finalité et qui prennent la forme d'un processus plus ou moins complexe, plus ou moins détaillé.

- Le processus proposé par Tremblay et al. (1976)

Le processus proposé par Tremblay et al. (1976) se réalise en six (6) étapes qui sont: l'identification des caractéristiques du poste, l'élaboration des tâches, la préparation des évaluateurs, l'observation des candidats, l'évaluation de la performance des candidats, le compte-rendu aux candidats.

La première étape comprend l'identification des caractéristiques recherchées et l'identification des comportements spécifiques à la tâche. Concrétisant ces caractéristiques, elle débouche sur l'élaboration des moyens à utiliser pour déceler chez les candidats les habiletés recherchées. Ensuite, prend place la préparation des évaluateurs qui consiste en une formation au rôle d'évaluateur et en un entrainement à observer les comportements des participants et à les évaluer. La formation porte aussi sur les objectifs du centre d'évaluation, son processus et ses tâches. Par après, le centre d'évaluation proprement dit débute. C'est l'observation des candidats dans laquelle les évaluateurs notent simplement sur une feuille les comportements des participants pendant l'exécution des exercices qui leur sont proposés. Cette étape débouche sur l'évaluation de la performance des candidats qui consiste essentiellement à identifier jusqu'à quel point les candidats possèdent ou non les caractéristiques nécessaires pour réussir dans l'emploi. Enfin, le processus se termine par le compte-rendu aux candidats. Il consiste à faire connaître à chaque candidat les résultats de sa performance et de la décision prise.

- <u>Le processus proposé par Barnabé</u> (1981)

Barnabé (1981), pour sa part, propose un processus qui se réalise en six (6) étapes. Ces étapes sont: le choix des candidats, l'analyse de l'emploi, le choix des techniques d'évaluation, le choix et la préparation des évaluateurs, l'observation des candidats, le compte-rendu aux candidats.

Dans la première étape, il s'agit de «découvrir des candidats qui possèdent le potentiel à un poste hiérarchique donné» (Barnabé, 1981: p. 148). Par la suite, on procède à l'analyse de l'emploi. Cette analyse débouche sur l'identification des connaissances, des habiletés, des attitudes et des comportements requis pour occuper efficacement le poste pour lequel on sélectionne. Dans un troisième temps, il s'agit de sélectionner des exercices à utiliser pour évaluer les caractéristiques essentielles à l'emploi telles qu'identifiées lors de l'étape précédente. Une fois cette étape complétée, on procède au choix et à la préparation des évaluateurs. «Le choix se fait parmi des chefs hiérarchiques situés à un ou deux niveaux au-dessus des candidats évalués» (Barnabé, 1981: p. 148). Ceci parce qu'il est important que les évaluateurs connaissent très bien les exigences du poste pour lequel on veut sélectionner un titulaire.

Ensuite, on procède à l'observation et à l'évaluation des candidats. En effet, la cinquième étape du processus que propose Barnabé se déroule en deux temps. Premièrement, les candidats sont observés par les évaluateurs durant les exercices, et par la suite, chaque évaluateur évalue chacun des candidats pour chacune des caractéristiques. Dans un deuxième temps, les évaluateurs se réunissent afin d'atteindre un consensus sur l'évaluation globale de chaque candidat (Bernabé, 1982).

Enfin, le processus se termine par le compte-rendu donné aux candidats lors d'une rencontre individuelle entre un responsable du centre et chaque candidat. Le compte-rendu a pour objectif de communiquer au candidat les résultats apparaissant dans le rapport concernant sa per-

formance durant les exercices, rapport qui décrit ses forces et ses faiblesses. De plus, comme le souligne Barnabé (1981), cette rencontre a une fonction formative plutôt qu'évaluative, c'est-à-dire qu'elle doit permettre au candidat de se développer, de s'améliorer en tant que gestionnaire.

- Le processus proposé par Bernatchez (1982)

Selon Bernatchez (1982), les huit étapes majeures que comprennent la mise sur pied et la réalisation d'un centre d'évaluation sont les suivantes: fixer les objectifs du programme, identifier la (les) clientèle(s)-cible(s), reviser les aspects-clés des fonctions de la clientèle-cible, élaborer et valider les simulations, prévoir les dimensions administratives, cueillir et évaluer les renseignements sur les candidats, donner un suivi aux participants.

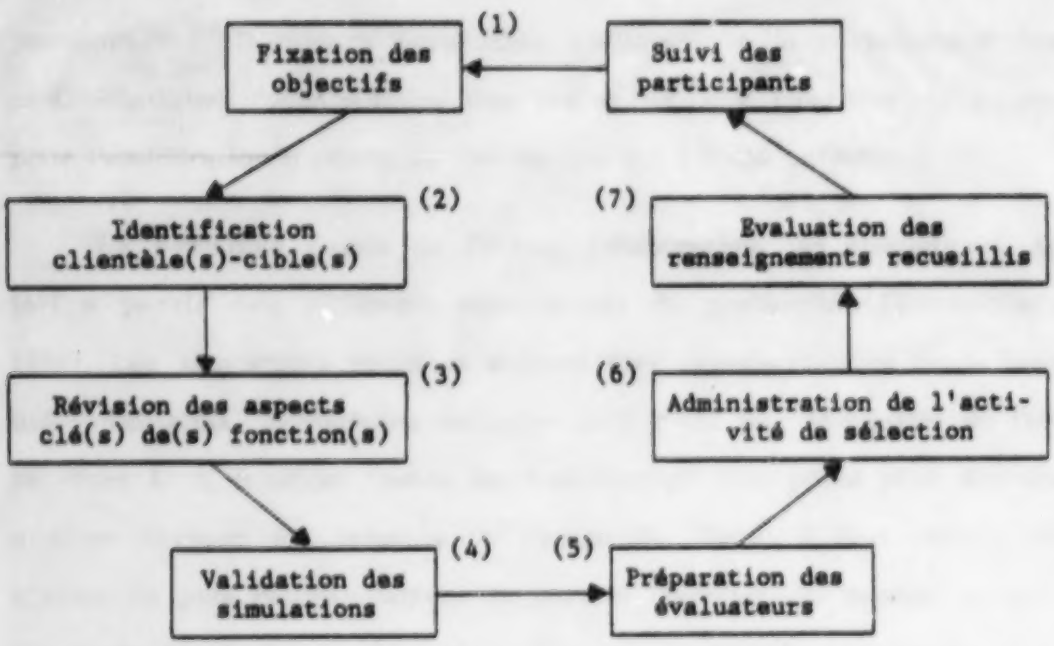
Ces étapes suivent un cheminement logique, c'est-à-dire que l'une prépare normalement à l'autre comme le montre le tableau 1 que propose l'auteur.

Selon Bernatchez, deux types d'objectifs, les objectifs de développement et les objectifs de fonctionnement, doivent être définis en premier lieu. La définition des objectifs qui consiste à «fixer à l'avance ses propres attentes vis-à-vis les résultats anticipés» (Bernatchez, 1983: p. 37) évite des déceptions ultérieures, préserve des surprises désagréables comme l'auteur le souligne. Cependant, les objectifs doivent être réalisables, mesurables et efficients (Bernatchez, 1982).

La deuxième étape qui consiste à identifier la clientèle-cible est la conséquence logique de la fixation des objectifs. Elle concerne, selon l'auteur, la question suivante: combien et quels clients les possibilités du programme permettent-elles d'évaluer? Cette étape débouche sur la révision des aspects-clés des fonctions de la clientèle-cible. Cette révision se fait à partir des descriptions de tâches en vigueur dans l'organisation et elle permet au groupe d'observateurs de s'interroger sur les composantes essentielles de la tâche (Bernatchez, 1982).

TABLEAU 1

Cycle de l'appréciation par simulation*



*Tiré de J.C. Bernatchez, 1982, p. 36.

Selon l'auteur, les objectifs de l'entreprise et les clientèles-cibles choisies par la direction pour fins d'une sélection éventuelle se transforment en indicateurs d'usage pour initier la révision des aspects-clés de la fonction.

Alors, les aspects-clés de la fonction sont déduits en répondant aux deux questions suviantes: «Quelles parties du travail de ces personnes réalisent le plus les objectifs de l'organisation? et quelles analogies ou similitudes sont observables entre les différents postes de ces clientèles?» (Bernatchez, 1982: p. 39).

Enfin, l'auteur suggère qu'à ce moment les aspects-clés de la fonction soient rédigés de façon précise sous forme de caractéristiques particulières. D'ailleurs Bernatchez souligne que la connaissance des caractéristiques fondamentales des postes est une condition de succès pour l'amélioration d'exercices valides qui est l'étape suivante.

La première partie de l'étape, l'élaboration des simulations, se fait à partir des différents aspects-clés du poste-cible (Bernatchez, 1982). Les simulations retenues doivent être représentatives de la réalité. Toutefois, Bernatchez souligne qu'il n'est pas nécessaire de faire vivre à un candidat toutes les composantes d'un poste pour déduire que ce dernier est capable de l'accomplir. Donc, il faut choisir les parties les plus représentatives du poste à pourvoir. En somme, la qualité d'une simulation peut se résumer ainsi: observable, mesurable, pertinente, efficace et concise (Bernatchez, 1982).

La seconde partie de l'étape qui consiste à valider les simulations débouche sur deux activités: la validation du contenu et la validation de prédiction (Bernatchez, 1982). La validation du contenu implique, selon l'auteur, que quelques administrateurs d'expérience reconnaissent leur valeur comme outil de sélection. Par contre, la validation de prédiction se fait lorsqu'il est possible d'identifier sur une base statistique une relation de cause à effet entre la passation des simulations et le succès dans la carrière. Une fois cette étape complétée, il s'agit de former les observateurs.

La préparation des observateurs porte, selon Bernatchez, sur les procédures d'observation, d'évaluation et de suivi, sur les politiques organisationnelles en matière de sélection de personnel et sur les relations entre la performance au travail et les caractéristiques à évaluer. De plus, les observateurs doivent être conscientisés aux techniques d'observation, aux types de comportements élucidés par chaque exercice, aux attitudes attendues et aux dimensions administratives (Bernatchez, 1982).

Enfin, le centre d'évaluation proprement dit peut débuter, il s'agit alors de la cueillette des données et de l'évaluation des renseignements sur les candidats. Ces deux activités sont séparées dans le temps. La cueillette des données s'effectue tout au long du processus alors que l'évaluation prend place à la fin. L'évaluation doit être, comme le souligne l'auteur, le résultat d'un consensus chez les observateurs afin d'augmenter son objectivité. Bref, lors de cette étape, il s'agit de cueillir des données par observation et de les évaluer.

- Le processus proposé par Tapernoux (1984)

Selon Tapernoux (1984), créer et diriger un centre d'évaluation est une entreprise complexe. «Pour la saisir au mieux, il faut y voir une succession d'étapes allant de la définition du but du centre d'évaluation jusqu'à la diffusion de l'information résultant de son activité» (Tapernoux, 1984: p. 65).

Le processus décrit par Tapernoux débouche sur quatre (4) étapes distinctes, qui sont: la mise en place d'une structure adéquate, l'identification des caractéristiques à évaluer, le choix des moyens d'évaluation, l'administration correcte du centre d'évaluation.

Lorsqu'une organisation décide de créer un centre d'évaluation, elle le fait, selon l'auteur, à partir de deux prémisses implicites: «Un problème existe ou surgira dans l'entreprise et un centre d'évaluation contribuera à la solution de ce problème» (Tapernoux, 1984: p. 65). La première tâche à exécuter lors de la première étape consiste donc à définir le problème. Par la suite, on se demande quel type d'évaluation va aider à résoudre ce problème (Tapernoux, 1984). Donc, c'est lors de la définition du problème qu'est précisé le poste à pourvoir ou le niveau de qualification souhaité.

Un fois que la décision d'utiliser un centre d'évaluation est arrêtée et que le poste à pourvoir est déterminé, l'activité suivante consiste à se poser certaines questions liées à la politique générale de l'organisation (Tapernoux, 1984). Voici quelques exemples de questions proposées:

- Combien de candidats va-t-on soumettre à l'évaluation et durant quelle période?
- Sur la base de quels critères choisira-t-on les candidats?
- A quelle cadence les personnes désignées devraient-elles remplir cette fonction?
- Qui aura accès au rapport d'évaluation?

Comme l'auteur l'indique, si l'on omet de répondre à de telles questions avant de mettre sur pied un centre d'évaluation, on risque de se retrouver devant un fait accompli gênant: «l'initiative du centre d'évaluation se solde par un échec simplement par défaut de clairvoyance» (Tapernoux, 1984: p. 66).

La réponse à plusieurs de ces questions passe «par une participation active des futurs "clients" à toutes les phases du projet, à commencer par la définition du problème à résoudre» (Tapernoux, 1984: p. 67). L'auteur va plus loin encore puisqu'il considère que les décisions à caractère politique ayant trait au fonctionnement du centre doivent être prises par les futurs clients, ou tout au moins, approuvées par eux.

Le centre d'évaluation doit permettre de mesurer les habiletés des candidats par rapport aux exigences des postes ou des niveaux de compétence en jeu. «Dès lors, l'utilité de l'analyse des postes tombe sous le sens» (Tapernoux, 1984: p. 67). Elle permet d'identifier les caractéristiques à évaluer et d'en déduire des critères d'évaluation. Le nombre de critères à faire entrer dans une évaluation dépend de la nature et de la

complexité du poste ou du niveau de compétence. «Aucun nombre précis de critères n'existe en tant que référence» (Tapernoux, 1984: p. 67).

Une fois les critères d'évaluation définis, l'étape suivante consiste à savoir comment les mesurer (Tapernoux, 1984). L'auteur cite Boehn (1981) qui souligne que le choix des exercices en fonction des critères à mesurer se fait en général par intuition.

Cet effort d'adaptation des exercices aux besoins d'évaluation conduit à une grille indiquant le ou les exercices convenant à chaque critère d'évaluation et, inversement, les critères qui peuvent être mesurés à partir de chaque exercice. Enfin, cette grille permet de prendre la décision d'utiliser un exercice ou non en tentant de faire en sorte que chaque critère soit mesuré au moins par deux exercices différents (Tapernoux, 1984). Une fois cette étape complétée, il s'agit de mettre en branle le centre d'évaluation.

Cependant, pour s'assurer de son succès, il faut l'administrer de façon adéquate. Sept points doivent faire l'objet de décisions avant le début des activités du centre. Ces points sont: le choix des candidats, le recrutement et la formation des évaluateurs, l'uniformisation des méthodes d'évaluation, la préparation du matériel pré-imprimé, l'utilisation des informations obtenues, les moyens de diffusion et d'exploitation des renseignements fournis par le centre d'évaluation, la durée du stage et sa localisation.

L'auteur emprunte à Byham (1970) et McIntyre (1975) trois méthodes pour procéder au choix des candidats. Ces méthodes ont l'avantage d'évi-

ter que les candidats soient désignés par leur chef immédiat, ce qui s'avère à son avis un procédé peu logique car «l'un des principaux objets d'un centre est justement de s'affranchir des jugements personnels et des préventions des chefs» (Tapernoux, 1984: p. 73). Les candidatures peuvent, par exemple, être totalement volontaires ou bien l'évaluation peut être rendue obligatoire à partir d'un certain niveau hiérarchique (Byham, 1970). Une autre technique de désignation possible est de mettre en oeuvre un programme d'évaluation préliminaire fondée sur le comportement, chaque responsable hiérarchique étant jugé par deux supérieurs assistés par un évaluateur expérimenté (McIntyre, 1975). Par la suite, il faut recruter et former les évaluateurs.

La fonction d'évaluateur fait appel à un ensemble de connaissances et d'aptitudes particulières. «Négliger cette formation spéciale est le meilleur moyen de compromettre l'activité du centre d'évaluation» (Tapernoux, 1984: p. 74).

Les connaissances peuvent être regroupées en six catégories qui correspondent à autant de qualifications exigées des évaluateurs:

- la connaissance des méthodes d'évaluation et des types de comportements que chacune permet de mesurer;
- la connaissance des critères d'évaluation et des comportements correspondant à chacun d'entre eux;
- l'aptitude à observer les comportements et à les relever par écrit;
- la connaissance des modes d'évaluation et de notation;
- la connaissance des pratiques de l'entreprise en matière d'évaluation;

- la connaissance des moyens d'exploitation des résultats dans la mesure où la nature du centre d'évaluation le permet.

De plus, la fonction d'évaluateur fait appel à certaines aptitudes: sens aigu de la discipline, volonté de retenir son jugement et la capacité de faire la part entre l'observation du comportement et l'évaluation de celui-ci (Tapernoux, 1984). D'où l'importance d'un bon recrutement et d'une bonne formation.

Par la suite, le responsable du centre doit uniformiser les méthodes d'évaluation. Les services d'un centre d'évaluation seront d'autant plus crédibles que celui-ci sera bien géré. De cette affirmation découle le premier rôle de l'administrateur d'un centre d'évaluation: «garantir la fiabilité des méthodes utilisées afin de rendre crédibles les services du centre d'évaluation» (Tapernoux, 1984: p. 76). Certaines précautions doivent être prises pour donner au centre d'évaluation un cadre de travail aussi rigoureux que possible. Il s'agit pour l'administrateur de fixer pour chaque épreuve un temps limité, d'assurer aux participants de bonnes conditions de travail (espace, lumière, etc...), de contrôler préalablement le matériel qui sera utilisé par les participants et de veiller à tout ce qui peut favoriser le bon fonctionnement des exercices et le déroulement des tests (Tapernoux, 1984). De plus, il s'agit de voir à ce que tous possèdent le matériel nécessaire.

La préparation du matériel imprimé, cette tâche de l'administrateur du centre, consiste à canaliser tous les documents (programmes, fiches d'inventaire, travaux de rédaction de l'évaluateur, fiches néces-

saires aux exercices (i.e. in-basket), fiches d'appréciation pour chaque exercice, etc...) et éviter que les collaborateurs du centre ne s'y perdent. De plus, le succès du centre est conséquent à une utilisation optimale des informations.

Le dernier jour d'un centre d'évaluation est toujours consacré à la réunion de synthèse des évaluateurs (Tapernoux, 1984). Cette réunion a pour but de rassembler toutes les informations obtenues sur tous les candidats, d'éliminer les incohérences éventuelles et les différences d'opinion d'un évaluateur à l'autre et d'aboutir à une évaluation globale. L'auteur identifie les différentes formes que peut prendre cette évaluation globale. Il s'agit par exemple de l'acceptation ou du refus de chaque candidature ou de la note globale représentant les chances de voir le candidat réussir dans un poste de cadre supérieur. La réunion est normalement présidée par un membre de la direction à qui revient la décision finale en cas de désaccord fondamental entre plusieurs évaluateurs. Enfin, à un moment donné et de préférence assez rapidement, les candidats sont informés de leurs résultats par les soins d'un évaluateur ou d'un psychologue (Tapernoux, 1984). De plus, l'administrateur du centre doit mettre en place des moyens de contrôle pour assurer la confidentialité du rapport et sa bonne utilisation.

- Le processus proposé par Thornton et Byham (1982)

Selon Thornton et Byham (1982), le processus des centres d'évaluation peut se dépeindre en trois phases. La première phase couvre l'observation des comportements durant les exercices et la préparation des

rapports d'exercice. La deuxième phase comprend la discussion des évaluateurs qui débouche sur une évaluation de chaque dimension. Enfin, la troisième phase consiste à intégrer l'évaluation des dimensions pour que les évaluateurs arrivent à l'évaluation globale de chaque candidat.

La première phase se divise en quatre étapes distinctes et logiquement reliées qui se suivent en processus linéaire de cause à effet. Ces quatre étapes sont: l'observation des candidats dans les exercices, la classification des comportements observés, l'évaluation des comportements, la préparation par les évaluateurs des rapports d'exercice.

Chaque évaluateur observe et enregistre les comportements de un ou deux participants en notant le plus de détails possibles. Il importe que les évaluateurs enregistrent, en termes objectifs, les comportements explicites des candidats. De plus, afin d'éviter les conclusions prématurées, aucune interprétation ne doit être permise à ce moment-ci de l'évaluation. Enfin, à chaque exercice, les candidats sont observés par des évaluateurs différents. Ceci permet à tous les évaluateurs d'observer chacun des candidats.

Immédiatement après les exercices, les évaluateurs trient et classifient les comportements observés en les regroupant sous les dimensions-cibles de l'organisation (Thornton et Byham, 1982). Ces dimensions, ensemble d'habiletés de même nature, auront été préalablement choisies lors de la planification du centre à partir de l'analyse du poste-cible.

L'évaluation des comportements débouche sur la révision des comportements enregistrés et sur l'évaluation des dimensions. Cette activité est faite individuellement par chaque évaluateur.

Une fois l'évaluation des comportements effectuée, les évaluateurs doivent préparer les rapports d'exercices devant servir durant la discussion des évaluateurs. Le rapport doit comprendre une brève description du rôle de l'individu lors de l'exercice, une évaluation des dimensions et des comportements observés et reliés à chaque dimension.

La deuxième phase débouche sur trois étapes qui sont: le partage des informations, l'évaluation préliminaire des dimensions et l'affichage des évaluations préliminaires.

A tour de rôle, et toujours dans le même ordre, les évaluateurs lisent le rapport d'exercice de chaque candidat. Pendant ce temps les autres évaluateurs notent, sur une formule spéciale, les comportements significatifs. Les évaluateurs peuvent poser des questions d'éclaircissement mais aucune discussion ne doit avoir lieu. Ce processus doit se poursuivre jusqu'à la couverture entière de tous les exercices et de tous les candidats.

A ce moment, chaque évaluateur revise individuellement toutes les informations pour chaque dimension. En considérant les comportements rapportés dans les exercices, chaque évaluateur fait une évaluation des dimensions pour chaque candidat.

L'affichage des évaluations préliminaires permet aux évaluateurs d'identifier facilement et rapidement les points de divergence et de

convergence. Les auteurs conseillent même une façon d'afficher les résultats.

Nom du candidat			
Dimension	Nom de l'évaluateur:		
	x	y	z
Leadership Communication Etc...			

Enfin, la troisième phase se déroule en suivant deux étapes soit la discussion des évaluateurs et l'évaluation globale des candidats.

La discussion se déroule de la façon suivante. Dans un premier temps, les évaluateurs discutent de l'évaluation préliminaire des dimensions. L'accent est évidemment mis sur les divergences, ce qui permet selon les auteurs d'approfondir l'évaluation. Cette discussion se poursuit jusqu'au moment où les évaluateurs arrivent à un consensus sur l'évaluation de chaque dimension.

Une fois le consensus atteint, les évaluateurs procèdent individuellement à l'évaluation globale des candidats (Thornton et Byham, 1982). Cette évaluation consiste en une évaluation subjective du potentiel du candidat pour occuper le poste-cible. Comme pour l'évaluation préliminaire des dimensions, cette évaluation est ensuite discutée par le groupe d'évaluateurs jusqu'à ce qu'ils obtiennent le consensus (Thornton et Byham, 1982).

En somme, les différents processus présentés soulèvent toute la complexité que représentent la mise sur pied et la gestion d'un centre d'évaluation. Tous ces processus peuvent, cependant, être regardés à travers un modèle classique de gestion qui se traduit en quatre fonctions soit: planification, organisation, direction et contrôle.

- Analyse comparative des processus présentés précédemment

D'une façon sommaire, dans un modèle classique de gestion, la planification consiste à se préparer aux événements, à définir les objectifs poursuivis et les moyens à prendre pour les atteindre. Par ailleurs, l'organisation a pour but de regrouper les hommes, agencer les tâches et les activités afin de diriger tous les efforts vers l'atteinte des objectifs fixés. La direction consiste essentiellement, pour sa part, à motiver, communiquer et former le personnel pour faciliter l'atteinte des objectifs. Enfin, le contrôle consiste à mesurer les résultats atteints, à les comparer avec ceux escomptés et à prendre des mesures correctives afin de combler les écarts ainsi identifiés.

Une analyse sommaire des différents processus à la lumière des concepts unifiant de la gestion permet d'identifier les points de divergence et de convergence de ces processus. Le tableau 2 identifie ces points, il nous montre que:

- il y a très peu de divergence entre les auteurs suivants: Tremblay et al. (1976), Bernatchez (1982), Barnabé (1982) et Tapernoux (1984), seul le vocabulaire diffère;

TABLEAU 2

Analyse des processus des centres d'évaluation présentés par différents auteurs à partir d'un modèle classique de gestion

AUTEUR (modèle) / MODELE CLASSIQUE	TREMBLAY ET al. (1976)	BERNATCHEZ (1982)	BARNABE (1982)	TAPERNOUX (1984)	THORNTON ET BYHAM (1982)
PLANIFICATION		- Fixer les objectifs du programme - Identifier clientèle-cible - Prévoir dimensions administratives		- Mise en place d'une structure adéquate	
ORGANISATION	- Identification des caractéristiques poste-cible - Elaborer les tâches	- Reviser les aspects-clés de la fonction - Elaborer les simulations	- Choix des candidats - Analyse de - Choix des techniques - Choix des évaluateurs	- Identifier caractéristiques à évaluer - Administration efficace du centre	
DIRECTION	- Préparation des évaluateurs - Observation des candidats	- Cueillir les renseignements sur les candidats	- Formation des évaluateurs - Observation des candidats	- Formation des évaluateurs - Observation des candidats	- Observation des candidats
CONTROLE	- Evaluation de la performance des candidats - Compte-rendu aux candidats	- Valider les simulations - Evaluer les renseignements - Suivi aux candidats	- Compte-rendu aux candidats	- Uniformisation des méthodes d'évaluation - Utilisation des informations obtenues	- Discussion des évaluateurs - Evaluation globale des candidats

- le modèle proposé par Thornton et Byham (1982) fait abstraction de toute la préparation nécessaire au centre d'évaluation contrairement aux autres modèles;

- Tapernoux (1984) et Bernatchez (1982) mettent un certain accent sur la planification pré-requise, ce que les autres auteurs omettent de faire;

- le modèle de Thornton et Byham décrit de façon détaillée le processus pour arriver à l'évaluation globale du candidat.

Cette identification des points de divergence et de convergence nous permettra de définir ultérieurement un processus rencontrant la plupart des exigences des modèles envisagés. Mais auparavant, il s'avère nécessaire d'examiner d'un peu plus près les diverses techniques de mesure appliquées dans les centres d'évaluation en vue de détecter divers aspects des comportements des sujets évalués.

Les techniques d'évaluation (ou exercices) utilisées dans un centre d'évaluation

Puisque les centres d'évaluation se définissent comme un ensemble de situations de simulation, il devient important d'identifier les différents types de situations ou de techniques ou d'exercices pouvant être utilisés dans un centre d'évaluation.

La section qui suit a pour but de présenter les techniques généralement employées dans les centres d'évaluation et de préciser les aspects comportementaux que chacune permet d'observer.

- La technique de la corbeille d'entrée

Généralement on retrouve sur le bureau des administrateurs un accessoire communément appelé panier où ceux-ci déposent des lettres, rapports, mémos, messages ou autres documents dans le but de prendre une décision éventuelle (Bernatchez, 1982).

Dans l'exercice de la corbeille d'entrée, une série de messages, mémos, rapports, lettres sont présentés. Le candidat en prend connaissance et, à la lumière des informations qu'il a, prend une décision. Il répond aux lettres et mémos, planifie des réunions et assigne des tâches à d'autres personnes (Thornton et Byham, 1982). Comme le soulignent Tapernoux (1984), Bernatchez (1982), Thornton et Byham (1982), la situation est présentée de telle sorte que le participant travaille seul (le soir ou un dimanche) sans pouvoir utiliser le téléphone. Il doit donc écrire toutes ses lettres. Enfin, un certain stress additionnel est mis sur le candidat en lui imposant une certaine limite de temps pour compléter l'exercice.

La technique de la corbeille d'entrée est surtout un révélateur de la capacité de prendre des décisions (Bernatchez, 1982). Cependant d'autres dimensions peuvent être évaluées à l'aide de cette technique. Ainsi, selon Byham et Byham (1976), elle permet d'évaluer les dimensions suivantes: communication écrite, sensibilité, habileté à prendre des risques,. initiative, indépendance, planification et organisation, délégation, contrôle, habileté d'analyse et jugement.

Les items composant la corbeille d'entrée étant très étroitement reliés à l'emploi, les participants acceptent facilement cette technique. De plus, la validité prédictive de la technique est démontrée par plusieurs études dont celles de Neidig et al. (1978), Grosswer (1974) et Bray et Grant (1966). Enfin, en raison de son acceptabilité, du grand nombre de dimensions qu'elle permet d'évaluer, de sa validité prédictive et de sa relation avec l'emploi, la technique de la corbeille d'entrée se retrouve dans presque tous les centres d'évaluation (Thornton et Byham, 1982).

- La technique des jeux administratifs de groupe

Dans ces exercices, un problème est donné au groupe de candidats et ensemble, de façon coopérative, ils doivent le solutionner. Aucun leader formel n'est désigné pour assurer la direction des activités du groupe. Le groupe doit agir de façon spontanée. Habituellement, l'exercice implique des activités physiques comme l'achat et la vente de matériels, l'assemblage d'appareils ou le déplacement de matériel d'un endroit à un autre (Tapernoux, 1984).

Les jeux administratifs permettent d'évaluer chez les participants les dimensions suivantes: communication orale, leadership, flexibilité, habileté à prendre des risques, initiative, planification et organisation, habileté d'analyse et adaptabilité (Byham et Byham, 1976).

- La technique du groupe de discussion sans leader

Un groupe de discussion sans leader est un groupe d'environ six participants auquel un problème à résoudre est soumis. A l'intérieur de certaines limites de temps, le groupe doit prendre une décision que tous endossent. Comme le souligne Thornton et Byham (1982), aucun animateur n'est désigné cependant, des rôles de statuts égaux peuvent être assignés aux participants. Le problème présenté peut être un cas simple de discipline aussi bien qu'un problème abstrait de valeurs (responsabilité sociale, opportunité égale d'emploi, etc...).

Par ailleurs, la tâche à accomplir par le groupe peut être une tâche compétitive ou coopérative. Lorsque l'on veut qu'une certaine compétition s'instaure, Thornton et Byham (1982) suggèrent de demander aux participants de distribuer des ressources limitées. Par exemple, une promotion doit être donnée à un subalterne et chacun des participants tente de l'obtenir pour son protégé.

Certains avantages sont offerts par le groupe de discussion sans leader. Ainsi, selon Thornton et Byham (1982), il simule un grand nombre de situations administratives que rencontrent quotidiennement les administrateurs par exemple, lorsque des rôles ne sont pas assignés; il est similaire aux comités ad hoc formés dans les organisations pour solutionner divers problèmes. De plus, lorsque des rôles sont assignés, il contient alors plusieurs ingrédients des réunions de prise de décision.

Les différentes dimensions pouvant être évaluées dans le groupe de discussion sans leader (avec rôles assignés) sont les suivants: l'impact

ou l'influence sur les autres, la communication orale, la présentation orale, le leadership, la persuasion, la sensibilité, la flexibilité, la ténacité et l'initiative. Par contre, lorsqu'aucun rôle n'est assigné, il permet d'évaluer les dimensions suivantes: l'impact, la communication orale, le leadership, la sensibilité, la prise de risque, l'initiative, le jugement et la prise de décision (Byham et Byham, 1976).

La technique du groupe de discussion sans leader est l'exercice le plus populaire, c'est-à-dire le plus souvent rencontré, dans les centres d'évaluation. En effet, selon Thornton et Byham (1982, p. 175), tous les centres d'évaluation utilisent la technique du groupe de discussion sans leader (avec rôles assignés).

- <u>La technique des entrevues</u>

L'entrevue utilisée dans certains centres d'évaluation diffère beaucoup de l'entrevue de sélection traditionnelle. En effet, traditionnellement lors d'une entrevue de sélection on collige les données et évalue l'importance de ces informations avant de prendre une décision. De plus, l'interviewer informe le candidat et lui vend l'organisation. Par contre, dans un centre d'évaluation, l'entrevue a essentiellement une fonction de collecte de l'information. Cette entrevue est une situation contrôlée d'observation qui vise à cerner dans les expériences des candidats certains comportements recherchés par l'organisation. Ainsi, l'entrevue est planifiée et structurée en relation avec les dimensions à évaluer (Thornton et Byham, 1982).

L'entrevue permet selon Byham et Byham (1976) d'évaluer les dimensions suivantes: l'impact, la communication orale, la créativité, les standards de travail, le leadership, la flexibilité, la tenacité, la prise de décision, l'initiative, l'indépendance, la planification et l'organisation, la délégation, le contrôle administratif, l'analyse, le jugement, l'adaptabilité et la sensibilité à l'organisation. De plus, il semble que certaines dimensions sont mesurées plus efficacement par l'entrevue que par tous autres exercices. Ces dimensions sont: la motivation au travail, les standards de travail et l'orientation de la carrière (Neidig, Hall et Baker, 1978).

Cependant, l'utilisation de cette technique n'est pas très répandue. Selon Thornton et Byham (1982), il semble qu'elle ne soit utilisée que dans un petit nombre de centre d'évaluation.

Les autres techniques utilisées dans les centres d'évaluation

Même si les techniques décrites précédemment sont les plus fréquemment utilisées dans les centres d'évaluation, plusieurs autres techniques ont été et sont toujours utilisées dans les centres d'évaluation. Ces techniques sont: l'entrevue simulée, l'analyse de cas et les exercices de planification.

- <u>L'entrevue simulée</u>

Fréquemment, les administrateurs font face à des situations difficiles lors de rencontre avec des subordonnés, des pairs ou des clients. Lors d'une entrevue simulée, ces situations sont simulées avec la parti-

cipation d'un évaluateur ou d'un administrateur, d'un acteur en quelques sortes. Celui-ci joue donc un rôle de confrontation avec le participant du centre comme interlocuteur. Ainsi, peuvent être simulées les situations suivantes: entrevue avec un employé problème, une session formelle d'appréciation de la performance, une session d'entrainement, une entrevue de sélection ou un appel téléphonique provenant d'un client irrité (Thornton et Byham, 1982).

Les dimensions pouvant être évaluées avec cette technique sont les suivantes: la communication orale, l'influence, la tolérance au stress, le leadership, la persuasion, la sensibilité, la tenacité, l'initiative, l'indépendance, la délégation, le contrôle, l'analyse et la prise de décision (Byham et Byham, 1976).

- L'analyse de cas

Le cas consiste en une description écrite d'une situation particulière problématique. La technique de l'analyse de cas consiste donc à présenter un cas aux participants en leur demandant de recommander une ligne de conduite appropriée. Cette analyse se fait individuellement et habituellement on demande aux participants de préparer un rapport écrit destiné à ses supérieurs. De plus, on demande à chaque participant de présenter ses découvertes individuellement à un évaluateur qui le questionne ou au groupe d'évaluateurs ou de discuter de la situation avec les autres participants pour en arriver à un ensemble de recommandations uniques.

Les dimensions pouvant être évaluées avec cette technique sont les suivantes: l'habileté à filtrer des données, l'identification des problèmes organisationnels, la documentation des problèmes, la capacité de générer des solutions originales, la formulation de solutions défendables et la communication écrite (Thornton et Byham, 1982).

- Les exercices de planification

Une des tâches importantes d'un superviseur est la planification des tâches, des employés et des équipements. Afin de pouvoir évaluer cette dimension importante du travail des superviseurs, des exercices de planification sont souvent utilisés dans les centres d'évaluation. Ces exercices présentent aux participants une description écrite de la situation: nombre d'employés, contraintes et objectifs à atteindre. Une certaine période de temps est laissée aux participants pour résoudre, par écrit et individuellement, le problème qui leur est soumis. Enfin, les résultats sont analysés par les évaluateurs sous l'angle des diverses dimensions.

Les dimensions pouvant être évaluées à l'aide de cette technique sont les suivantes: la planification et l'organisation, la communication écrite et la prise de décision (Thornton et Byham, 1982).

En somme, plusieurs techniques peuvent être utilisées dans un centre d'évaluation: la corbeille d'entrée, les jeux administratifs, la discussion de groupe sans leader, les entrevues, l'analyse de cas et les exercices de planification constituent les principaux. Les seules tech-

niques que l'on retrouvent dans la plupart des centres d'évaluation sont la corbeille d'entrée et les groupes de discussion.

Toutes ces techniques permettent l'observation de certains comportements; c'est à partir de ce critère et de la relation entre la technique et l'emploi qu'elles doivent être sélectionnées.

La validité des centres d'évaluation

L'utilisation d'un centre d'évaluation, comme nous l'avons vu précédemment, demande un investissement considérable de ressources tant matérielles qu'humaines et physiques. C'est pourquoi avant d'envisager les centres d'évaluation comme une solution au problème identifié dans le chapitre 1, il convient de se poser la question suivante: les centres d'évaluation sont-ils efficaces?

Cette question soulève toute la problématique inhérente à des processus semblables à celui du centre d'évaluation, processus où importe surtout la validité de prédiction. Nous tenterons donc de répondre à la question suivante dans les pages qui suivent: les centres d'évaluation ont-ils une bonne efficacité? sont-ils de valides prédicteurs?

Pour répondre à cette question nous effectuerons une incursion dans la littérature qui traite des centres d'évaluation dans le domaine industriel et en éducation.

La validité d'un instrument de mesure

La validité d'un instrument de mesure peut se définir «comme le degré auquel les différences de scores de cet instrument traduisent des différences réelles entre individus par raport à la caractéristique que nous cherchons à mesurer, plutôt que des erreurs constantes ou erreurs dûes au hasard» (Selltiz et al., 1977: p. 168).

Différents types de validité peuvent être utilisés pour motiver l'utilisation d'un outil d'évaluation soit: la validité de conception, la validité de contenu ou la validité de prédiction.

Pour notre part, nous nous intéressons particulièrement à la validité de prédiction des centres d'évaluation. Elle se définit comme «la capacité qu'un test a de repérer les individus qui seront différents dans l'avenir» (Selltiz et al., 1977: p. 170). La validité de prédiction des centres d'évaluation s'avère importante puisque l'on utilise justement cette technique pour prédire le comportement futur des administrateurs.

En somme, si les centres d'évaluation sont de valides prédicteurs alors les sélections faites et les besoins de formation identifiés à l'aide de cette technique seront adéquats.

- Etude sur la validité en industrie

De nombreuses études ont été effectuées (Bray et Grant, 1966; Byham, 1970; Howard, 1974; Mitchel, 1975; Huck, 1973) afin d'évaluer dans quelle mesure les centres d'évaluation permettent de prédire le

comportement futur des administrateurs. Ces études font état d'une bonne corrélation entre les prédictions faites à partir d'un centre d'évaluation et un certain nombre de critères professionnels tels que l'évolution du salaire, la promotion et le niveau de compétence au travail.

La première étude d'envergure sur les centres d'évaluation est effectuée par Bray et Grant (1966). Durant huit années, 267 sujets de l'American Telephone and Telegraph (ATT) ont été évalués avec la technique des centres d'évaluation.

Les résultats de cette étude sont spectaculaires. En effet, après cette période de huit ans durant lesquels les évaluations faites furent gardées secrètes, la progression de la carrière de chaque participant (salaire et niveau occupé) est comparée aux prédictions préalablement faites. La majorité (85%) des candidats ayant atteint un niveau médian de management dans l'organisation ont été correctement identifiés. Par contre, seulement 7% des candidats identifiés incapables d'atteindre ce niveau l'ont atteint (Bray et Grant, 1966).

Les auteurs concluent donc que la validité de prédiction du centre d'évaluation de l'ATT est démontrée. D'ailleurs, dans leur revue littéraire respective, Howard (1974) et Thornton et Byham (1982), arrivent à la même conclusion après avoir revu l'étude de Bray et Grand: «Validity for the assessment prediction was amply demonstrated» (Howard, 1974: p. 122).

Mitchel (1975) a, quant à lui, comparé 24 paramètres de prédiction (prédicteurs) avec le niveau du salaire un, deux et cinq ans après

l'évaluation faite dans un centre d'évaluation. En conclusion, il souligne que la validité de prédiction augmente avec le temps. En d'autres termes, les résultats de son étude suggèrent de laisser écouler un certain temps avant de contrôler les prédictions. Bref, son étude tend à confirmer la stabilité temporelle des critères de jugement.

Hinrichs (1978) rapporte les résultats d'une étude entreprise en 1965 au centre d'évaluation de la compagnie IBM. Pour les fins de cette étude, les résultats de l'évaluation ont été gardés secret: ni les participants, ni leurs supérieurs n'ont reçu de feed-back. L'auteur compare les prédictions faites à partir du centre d'évaluation avec le niveau atteint (poste) par chaque participant huit ans après l'évaluation. Il obtient un coefficient de corrélation r de Pearson égal à 0,46.

En conclusion, l'étude tend à démontrer, selon l'auteur, que le centre d'évaluation peut prédire le progrès dans la carrière sur une longue période de temps.

Concurremment à l'étude de Hinrichs, Kraut et Scott (1972) entreprennent en 1965, dans le même centre d'évaluation de IBM, une étude longitudinale afin de vérifier sa validité de prédiction.

Entre 1965 et 1970, mille cent employés n'ayant pas occupé de postes de supervision auparavant ont été évalués. Contrairement aux études précédemment citées cependant, un rapport décrivant la performance de chaque candidat est envoyé aux supérieurs hiérarchiques situés deux niveaux au-dessus des candidats. Ce rapport prédit les chances de succès

du candidat. Cette prédiction est faite selon l'échelle de valeur suivante:

5 - Doit demeurer dans ses fonctions actuelles.

4 - Peut accéder à un poste de supervision de premier niveau.

3 - Peut accéder à un poste de supervision de second niveau.

2 - Peut accéder à un poste de direction.

1 - Peut accéder à un poste de haute direction.

Les données du centre d'évaluation ont servi à déterminer les promotions immédiates. En conséquence, l'auteur porte son attention sur les deuxièmes promotions reçues par les participants pour vérifier ses hypothèses. Ces promotions disent-ils, ne sont influencées que par la performance au travail des participants.

Les résultats de leur analyse montrent qu'une plus grande proportion des participants ayant eu une cote supérieure (3, 2 ou 1) ont effectivement reçu une deuxième promotion. De plus, aucun participant ayant eu la cote maximale (1) n'a été rétrogradé. Par contre, vingt pour cent (20%) de ceux ayant eu une cote médiane (4 et 3) l'ont été comparativement à trente-neuf pour cent (39%) pour ceux ayant eu une cote minimale (5 et 4) (Kraut et Scott, 1972). Les auteurs concluent donc que les résultats de leur étude tendent à prouver la validité de prédiction des centres d'évaluation.

Huck (1973) effectue pour sa part une revue exhaustive des études portant sur la validité prédictive et de contenu des centres d'évalua-

tion. Il conclut que les résultats des diverses recherches sur le sujet sont impressionnants et démontrent la validité, autant prédictive que de contenu des centres d'évaluation (Huck, 1973: p. 209).

Howard (1974) a elle aussi examiné les différentes études sur la validité des centres d'évaluation. Ses conclusions abondent dans le même sens que celles de Huck (1973). Cependant, elle soulève l'importance d'utiliser de nouveaux critères pour la vérification des prédictions. Bref, elle met en doute la validité et la fidélité des critères utilisés pour mesurer la validité des prédictions soit: les promotions, la croissance salariale et l'évaluation des supérieurs. Donc, il s'agit selon elle de trouver des critères réellement objectifs afin de prouver plus objectivement la validité des centres d'évaluation.

Plus récemment, Thornton et Byham (1982) ont effectué une revue exhaustive des études sur la validité de prédiction des centres d'évaluation. Ils regroupent les études en quatre catégories, soit: les recherches expérimentales, les études sans feed-back aux participants, les études avec groupe contrôle et les études avec un feed-back aux participants.

De plus, les auteurs soulignent qu'aucune étude n'a démontré que les centres d'évaluation sont inefficaces ou moins efficaces que les autres méthodes. Ils reprennent donc la conclusion soulevée par Byham (1970: p. 154) après qu'il eut effectué une tournée de 20 compagnies opérant un centre d'évaluation: les centres d'évaluation sont valides.

TABLEAU 3

Les études consultées sur la validité prédictive des centres d'évaluations en industrie

Auteur	Cie	Critère	Durée de l'étude	Conclusion
Bray et Grant (1966)	AT & T	Promotion	8 ans	Valide
Byham (1970)	20 cies	-	-	Valide
Kraut et Scott (1972)	IBM	2e Promotion	10 ans	Valide
Huck (1973)	Revue exhaustive	-	-	Valide
Howard (1974)	Revue exhaustive	-	-	Valide mais...
Mitchell (1975)	Standard Oil	Salaire	1-3-5 ans	Valide (r = 0,23)
Hinrichs (1978)	IBM	Poste	8 ans	Valide (r = 0,46)
Thornton et Byham (1982)	Revue exhaustive	-	-	Valide
Tapernoux (1984)	Revue	-	-	Valide (r = 0,50 à 0,60)

En conclusion, les études consultées (tableau 3) nous permettent de répondre par l'affirmative à la question: les centres d'évaluation sont-ils valides? Cependant, comme les études consultées traitent essentiellement du problème de la validité dans le domaine industriel, il importe que nous consultions des études qui traitent spécifiquement de la validité des centres d'évaluation en éducation.

- Etudes sur la validité des centres d'évaluation en éducation

Peu d'études traitent de l'application de la méthode des centres d'évaluation en administration scolaire. Toutes les études recensées (Streitman, 1975; Britt, 1976; Draper, 1979) traitant de la validité des centres d'évaluation ont été produites au département d'administration scolaire du Georgia State University. Cependant des études sont actuellement en cours à Toronto, par exemple, où le Peel Board of Education procède à une étude sur la validité de leur centre d'évaluation pour la sélection des directeurs d'école (Musella, 1981).

Streitman (1975) compare les résultats de deux techniques conçues pour l'évaluation du potentiel administratif. La première technique consiste en un demi-cours développé par le département d'administration scolaire du Georgia State University. Ce cours a pour objectif d'évaluer le potentiel administretif de chaque étudiant. La deuxième technique est un centre d'évaluation développé pour évaluer le potentiel administratif dans le domaine industriel. En se basant sur une revue de la littérature indiquant que les mêmes compétences sont nécessaires pour oeuvrer autant en industrie qu'en éducation, l'auteur soulève donc l'hypothèse suivan-

te: un centre d'évaluation utilisé industriellement évalue de façon valide le potentiel des étudiants en administration scolaire.

Les 36 participants ont été divisés aléatoirement en deux groupes. Le premier groupe est évalué au départ à l'aide du centre d'évaluation et par la suite, à l'aide du programme «block-of-time». Pour le deuxième groupe, la procédure est inversée.

Le programme «block-of-time» utilise des exercices de simulation, des études de cas, des études sur le terrain et des tests de type papier-crayon. Il permet l'évaluation des habiletés suivantes: les relations humaines, les habiletés quantitatives, les habiletés scolaires, l'écriture, la communication orale et l'avenir professionnel. Le centre d'évaluation utilise quatre simulations soit: la corbeille d'entrée, le jeu d'entreprise et deux groupes de discussion sans leader. Les habiletés qu'il permet d'évaluer sont: l'autonomie, la prise de décision, le leadership et les relations interpersonnelles.

Lors du programme «block-of-time» les étudiants participant sont évalués par une équipe de professeurs du département d'administration scolaire de l'université. Par contre, dans le centre d'évaluation, les évaluateurs sont des étudiants au doctorat de ce même département.

Les résultats de l'étude de Streitman (1975) montrent que les deux techniques d'évaluation sont comparables. En effet, le coefficient de corrélation (r) entre les scores obtenus dans les deux programmes est égal à .65 (Streitman, 1975). L'auteur conclut donc que son hypothèse est vérifiée. Cependant, il souligne l'importance de développer des cen-

tres d'évaluation spécifiques à la sélection des administrateurs scolaires.

Britt (1976) conduit une étude visant à déterminer la relation entre l'évaluation de la performance au travail de directeurs d'école du primaire et leur évaluation dans un centre d'évaluation.

Dans un premier temps, la performance de 60 directeurs d'école du primaire provenant de la même commission scolaire est évaluée par leurs supérieurs immédiats. Chaque supérieur qualifie la performance du directeur (très efficace, moyennement efficace ou peu efficace). De plus, des subordonnés des directeurs en question évaluent aussi la performance de leur directeur par l'entremise du questionnaire «Administrative Competency Scale» (Britt, 1976).

A partir de ces deux scores d'information, Britt choisit 24 directeurs, soit: 12 directeurs considérés comme étant très efficaces et 12 autres considérés comme étant peu efficaces.

Alors, chaque directeur choisi est évalué à l'aide d'un centre d'évaluation conçu de façon à représenter la réalité administrative scolaire (Britt, 1976).

Selon Britt (1976), les résultats de l'étude démontrent que les évaluations faites à l'aide d'un centre d'évaluation peuvent prédire le degré d'efficacité des administrateurs scolaires. En effet, lorsqu'on utilise les moyennes des évaluations faites à l'aide du centre d'évaluation pour comparer les directeurs très efficaces, la différence moyenne

pour les deux groupes (test "t" de différence significative) est de t = 2.76 qui est significatif à 0,02%.

Cependant, il apparaît que le centre d'évaluation et le questionnaire (Administrative Competency Scale) ne mesurent pas les mêmes comportements. En effet, le coefficient de corrélation (r) est de .21 entre les évaluations des subordonnés et les évaluations faites à l'aide du centre d'évaluation.

Montello (1977, in Draper 1979) a procédé à une analyse des informations recueillies par Britt (1976).

Il demande aux dirigeants de la commission scolaire, où Britt (1976) a puisé son échantillon de 24 directeurs d'école, de classer (du plus fort au plus faible) ces mêmes directeurs en se basant sur leur efficacité globale.

Montello compare ce classement avec les évaluations faites dans le centre d'évaluation lors de l'étude menée par Britt (1976). Le coefficient de corrélation ainsi obtenu est r = 0,85. L'auteur conclut donc que les centres d'évaluation semblent être de valides prédicteurs.

Draper (1979) a procédé, lui aussi, à une étude visant à comparer l'évaluation de la performance au travail de directeurs d'école et l'évaluation faite à partir d'un centre d'évaluation. Le centre d'évaluation utilisé est conçu pour identifier les besoins de développement et de perfectionnement des directeurs d'école.

Les directeurs d'école participant à l'étude proviennent d'une grande commission scolaire et leur participation repose sur une base volontaire. Tous ont été évalués à l'aide d'un centre d'évaluation d'une durée d'un jour.

Les scores obtenus lors du centre d'évaluation sont comparés avec l'évaluation de la performance des directeurs faite par leurs supérieurs et par leurs subordonnés (Draper, 1979). Les deux évaluations sont faites à l'aide de deux questionnaires différents. Pour l'évaluation des supérieurs, l'auteur utilise le «Q sort procédure» tandis que pour l'évaluation des subordonnés, il utilise le questionnaire «Diagnostic Survey for Leadership Improvement».

L'auteur conclut qu'il y a une relation positive très forte entre l'évaluation des supérieurs et l'évaluation faite à l'aide du centre d'évaluation. En effet, le coefficient de corrélation entre ces deux évaluations est de $r = 0,68$ (Draper, 1979). Par contre, la relation entre l'évaluation des subordonnés et celle faite dans le centre d'évaluation n'est pas significative (Draper, 1979).

En somme, à la lumière des études précédentes (tableau 4), nous sommes maintenant en mesure de répondre par l'affirmative à la question: les centres d'évaluation sont-ils valides en éducation?

TABLEAU 4

Etudes sur la validité des centres d'évaluation en éducation

Auteur, année	Objectif	Coefficient de corrélation	Conclusion
Streitman, 1975	Comparer évaluations du potentiel administratif d'étudiants faites à l'aide d'un centre d'évaluation et du programme «Block-of-time»	r = 0,65	Valide
Britt, 1976	Comparer évaluations a) de la performance au travail b) performance dans centres d'évaluation de directeurs efficaces	t = 2.76	Centre d'évaluation peut prédire le degré d'efficacité
Montelle, 1977*	Compare score du centre d'évaluation des meilleurs directeurs identifiés par Britt (1976) avec l'évaluation de leurs supérieurs	r = 0,85	Valide
Draper, 1979	Compare évaluation de la performance au travail (par subordonnés et par supérieurs) avec performance dans un centre d'évaluation	- subordonné et C.E. r = 0,82 non-significatif - supérieur et C.E. r = 0,68 significatif à 0,001	→ mesurent pas même chose → Valide

* Tiré de Draper, 1979

Conclusion et résumé

En résumé, les centres d'évaluation qui se définissent comme une technique d'évaluation du potentiel administratif appartenant aux méthodes dynamiques d'évaluation voient leur utilisation se généraliser depuis 25 ans. Et ce, même si cette technique a vu le jour en Allemagne vers 1930. Sa réalisation exige, tant au niveau financier, qu'humain et technique, un investissement considérable de ressources. D'ailleurs, le processus complexe visant à mettre sur pied et à gérer un centre d'évaluation se traduit par l'opérationnalisation de plusieurs étapes distinctes et interreliées. Enfin, la validité de cette technique semble amplement démontrée dans le domaine industriel. En éducation toutefois, l'utilisation de cette technique est récente, c'est pourquoi peu d'études traitent de la validité des centres d'évaluation en milieu scolaire. Il faut donc trouver des moyens pour s'assurer de cette validité avant de songer à en généraliser l'utilisation en éducation.

Par ailleurs, une étude comparée de la conception qu'ont divers auteurs des étapes du processus d'évaluation dans un centre d'évaluation a mis en évidence la diversité des opinions. Tel qu'il sera maintenant exposé dans un quatrième chapitre, il faut donc en arriver à clarifier et à expliciter davantage la nature du processus et la séquence des étapes qui le composent idéalement.

Auparavant cependant, voyons quelles sont les multiples conditions qui sont susceptibles de rendre plus efficace les résultats produits par les centres d'évaluation.

II - LES CONDITIONS D'EFFICACITE

A ce stade de notre étude, il s'agit donc de répondre à la deuxième question de recherche: quelles sont les conditions d'efficacité des centres d'évaluation?

En effet, la popularité grandissante des centres d'évaluation et la complexité de cette technique occasionnent certains problèmes. Le contrôle de la qualité des centres d'évaluation, par exemple, s'avère plus difficile (Thornton et Byham, 1982). Un des moyens de contrer ce problème et de s'assurer de l'exactitude de l'évaluation consiste, selon ces auteurs, à appliquer systématiquement certaines conditions ou principes à la base du processus.

On retrouve généralement deux types de conditions d'efficacité soit: les conditions générales et les conditions spécifiques. Les conditions générales ont principalement trait à la place occupée par le centre d'évaluation dans l'organisation tandis que les conditions spécifiques, pour leur part, sont reliées à la gestion proprement dite du centre d'évaluation.

Les conditions générales

Bernatchez (1982) identifie une condition essentielle au succès d'un centre d'évaluation, il s'agit de la perception des individus à l'égard du centre d'évaluation. Cette perception, dit-il, doit être po-

sitive à tous les niveaux de l'organisation, c'est-à-dire du plus haut niveau de la hiérarchie à son plus bas niveau. Il rejoint donc Tapernoux (1984) puisque, selon ce dernier, il importe que le centre d'évaluation soit accepté par tous les membres de l'organisation. A son avis, il s'agit donc «de vendre les centres d'évaluation pour prouver que le jeu en vaut la chandelle» (Tapernoux, 1984: p. 67). Or, cette vente peut emprunter plusieurs voies. Selon Bernatchez (1982), l'organisation doit dans la préparation du centre, tenir compte de l'influence socio-culturelle de l'entreprise ou de l'environnement sur le personnel. Par ailleurs, selon Tapernoux (1984), l'acceptation du centre par tout le personnel se réalise par leur participation à toutes les étapes préparatoires du centre.

En somme, une première condition de succès du centre est l'acceptation du centre par tous les membres de l'organisation. Cette condition se réalise donc lorsque les membres de l'organisation perçoivent positivement le centre d'évaluation et un des moyens de la réaliser réside dans la participation de tous aux étapes préparatoires.

Une deuxième condition réside, selon le Task Force on Assessment Centers Standards (1980) dans l'intégration du centre d'évaluation dans le système de sélection.

En effet, lors des décisions d'embauche, les données recueillies lors du centre d'évaluation sont habituellement combinées aux informations provenant des références, de l'examen médical et des entrevues. Ce processus constitue le système de sélection (Byham, 1980).

Or, ce système est aussi fort que la plus faible de ces constituantes. Il faut donc uniformiser les éléments du système (Byham, 1980). Ainsi, lors des entrevues les interviewers questionnent les candidats en regard des comportements recherchés et évalués dans le centre d'évaluation. De plus, les tests de type papier-crayon doivent mettre en valeur ces mêmes comportements. Enfin, qu'importe les autres techniques composant le système, celles-ci doivent toutes utiliser la même échelle d'évaluation (Byham, 1980).

En somme, pour être efficace un centre d'évaluation doit s'harmoniser avec les autres techniques qui composent le système de promotion.

Une troisième condition de succès des centres d'évaluation repose dans l'exposé des politiques organisationnelles. En effet, selon Thornton et Byham (1982) et le Task Force on Assessment Centers Standards (1980), le centre d'évaluation doit être l'objet de certaines politiques.

Cet exposé de politiques doit décrire les aspects suivants du centre d'évaluation:

- les objectifs du centre;
- les procédures de sélection des participants;
- le nombre et la provenance des évaluateurs;
- la méthode d'évaluation des évaluateurs;
- l'utilisation faite des résultats du centre;
- l'accessibilité des résultats (qui? où? quand?);
- les procédures pour le feed-back aux participants;

- période d'utilisation des rapports;
- la responsabilité à l'égard du centre (qui?);
- les méthodes de validation à être utilisées;
- le moment de dépôt du rapport de validation.

En somme, rien ne doit être laissé au hasard dans l'exposé des politiques relatives au centre d'évaluation. De cette façon, l'organisation témoigne au centre d'évaluation une certaine crédibilité (Tapernoux, 1984).

Une quatrième condition de succès réside dans une normalisation des opérations du centre (Cohen, 1978). En effet, à son avis, il faut s'assurer de l'uniformisation des procédures du centre d'évaluation.

Selon Cohen (1978), les aspects du centre devant être normalisés sont les suivants:

- la provenance des participants;
- la connaissance du poste cible par les évaluateurs;
- l'information donnée préalablement aux participants;
- la formation des évaluateurs;
- l'observation des candidats;
- les rapports d'exercice;
- les procédures pour le feed-back aux participants;
- l'utilisation faite des données.

Bref, il importe d'uniformiser le plus possible toutes les opérations du centre pour assurer son succès.

En somme, l'efficacité des centres d'évaluation se réalise à travers une acceptation du centre par tous les membres de l'organisation, par l'intégration du centre au système de sélection, par un exposé clair des politiques reliées au centre d'évaluation et par une uniformisation des procédures du centre. Cependant, cette efficacité est aussi reliée, selon Thornton et Byham (1982), à l'application systématique des principes à leur base. Ces principes constituent les conditions spécifiques d'efficacité.

Les conditions spécifiques

- L'évaluation doit se baser sur des dimensions clairement définies

La première condition de ce type soulève l'importance du fait que l'évaluation soit basée sur des dimensions clairement définies. Thornton et Byham (1982) définissent une dimension comme un ensemble de comportements logiquement liés, spécifiques à la tâche que l'on peut observer donc mesurer une fois qu'ils sont clairement définis et connus de tous les évaluateurs. Les dimensions sont donc les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements requis pour occuper le poste cible.

L'identification des dimensions revêt donc une importance considérable pour le succès d'un centre d'évaluation. Selon Keil (1981), Thorn-

ton et Byham (1982), Barnabé (1982) et Tapernoux (1984), le meilleur moyen pour identifier ces dimensions est l'analyse du poste cible.

De plus, Thornton et Byham (1982) soulignent qu'il ne faut pas tenter d'évaluer toutes les dimensions qu'exigent le poste-cible. Il faut se limiter aux composantes essentielles à l'occupation du poste. D'ailleurs, Bender (1973) identifie les dimensions généralement évaluées dans les centres d'appréciation. Ces dimensions sont la communication orale et écrite, le leadership, l'organisation et la planification, la prise de décision, l'analyse et la solution de problèmes, la tolérance au stress et la flexibilité.

En somme, si les dimensions recherchées pour un poste donné «sont décrites d'une façon suffisamment précise pour être observables, on peut facilement mesurer la capacité d'un individu à les utiliser» (Tremblay et al., 1976: pp. 14-15). En conséquence, l'identification de ces dimensions lors de l'analyse du poste représente une des activités essentielles au succès des centres d'évaluation.

- Plusieurs techniques doivent être utilisées

La deuxième condition spécifique a trait aux techniques d'évaluation. Comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. pp. 47-57), il importe que plusieurs techniques d'évaluation reliées à l'emploi soient utilisées. De plus, selon le Task Force on Assessment Center Standards (1980), il faut qu'une de ces techniques soit une simulation.

L'importance, selon Thornton et Byham (1982), d'utiliser plusieurs techniques d'évaluation réside dans l'élimination des biais potentiels soit: le biais des méthodes et le biais des évaluateurs. Par ailleurs, l'utilisation de plusieurs techniques peut permettre l'observation de 80% à 90% des principales activités associées au poste cible.

Bref, le succès d'un centre d'évaluation repose en grande partie sur l'adéquation des techniques d'évaluation utilisées. Or, il apparaît que la sélection des techniques d'évaluation ne peut se faire qu'en comparant les dimensions recherchées avec les dimensions pouvant être observées avec les diverses techniques (Thornton et Byham, 1982).

- <u>Les évaluateurs doivent très bien connaître les exigences de l'emploi</u>

La troisième condition spécifique est la connaissance par les évaluateurs des exigences de l'emploi.

Ainsi, les évaluateurs peuvent porter un jugement éclairé sur la performance des candidats lors des épreuves du centre (Thornton et Byham, 1982). Parallèlement à la connaissance des exigences il faut, aux dires de ces auteurs, que les évaluateurs soient parfaitement familiers avec l'organisation et avec l'emploi. Une expérience dans le poste cible peut même être avantageux pour les évaluateurs.

Généralement, l'exigence minimale qu'est la connaissance de l'emploi peut être assurée si les évaluateurs sont sélectionnés parmi les chefs hiérarchiques situés à un ou deux niveaux au-dessus du poste cible (Tapernoux, 1984 et Thornton et Byham, 1982). Ces personnes doivent ce-

pendant avoir déjà supervisé ou observé des titulaires du poste ou avoir déjà occupé ce poste (Thornton et Byham, 1982).

Même si les administrateurs de niveaux supérieurs semblent plus aptes à évaluer, Thornton et Byham (1982) déconseillent de choisir pour évaluateurs les supérieurs immédiats des participants. A leur avis, leurs jugements seront biaisés. De même, Cohen (1978) recommande de choisir des évaluateurs qui ne connaissent pas personnellement un ou des participants et ce, pour la même raison avancée par Thornton et Byham.

Par ailleurs, il semble que lorsque les évaluateurs sont sélectionnés hors de la chaîne de commandement (staff) leurs conclusions soient moins bien acceptées des participants. En conséquence, Thornton et Byham (1982) suggèrent de procéder à la formation de groupes d'évaluateurs mixtes composés d'administrateurs occupant des postes dans la chaîne de commandement (line) et hors de la chaîne de commandement (staff).

Enfin, au sujet du nombre d'évaluateurs, il semble qu'un ratio de trois évaluateurs par groupe de six participants permet les meilleures évaluations (Libby et Blashfield, 1978).

En somme, les évaluateurs doivent être des administrateurs occupant des postes dans la chaîne de commandement et situés à un où deux niveaux au-dessus du poste cible. Ils doivent connaître les exigences de l'emploi et l'organisation. Enfin, la sélection des évaluateurs est une des activités importantes du centre d'évaluation puisque «c'est sur la compétence des évaluateurs que repose, en grande partie, la valeur»

(Tremblay et al., 1976: p. 19) du centre et donc sa constance à prédire le comportement futur des participants.

- Les évaluateurs doivent être rigoureusement entraînés et formés

L'importance du rôle des évaluateurs dans les centres d'évaluation met en lumière la quatrième condition de cette catégorie soit l'entraînement et la formation des évaluateurs.

En effet, la majorité des auteurs consultés (Tremblay et al., 1976; Keil, 1981; Barnabé, 1981; Bernatchez, 1982; Thornton et Byham, 1982 et Tapernoux, 1984) s'entendent: il faut que les évaluateurs soient minutieusement formés et entraînés. D'ailleurs diverses études (Acker et Perlson, 1970; Richards et Jaffee, 1972) ont démontré que la performance des évaluateurs s'améliore avec l'entraînement et la formation.

Selon le Task Force of Assessment Centers Standards (1980), la formation doit porter sur les aspects suivants:

- les objectifs du centre d'évaluation;
- l'observation des comportements;
- le classement des comportements en dimension;
- l'évaluation des dimensions;
- le processus d'évaluation dans un centre d'évaluation;
- les comportements observables à l'aide des différentes techniques d'évaluation utilisées;
- le processus de discussion;
- les rapports d'exercices et finaux.

Plusieurs auteurs proposent des méthodes pour la formation des évaluateurs. Ainsi, Byham (1970) suggère de faire participer les évaluateurs à tous les exercices du centre. Par contre, Cohen (1978) propose des stages d'assistance auprès d'évaluateurs expérimentés comme moyen de formation. Crooks (in: Moses et Byham, eds., 1975), pour sa part, propose l'utilisation du magnétoscope vidéo pour la formation à l'observation. Enfin, Thornton et Byham (1982) proposent un programme de formation en sept étapes:

1 - la définition des comportements à observer;

2 - la participation des évaluateurs aux exercices;

3 - des exemples d'enregistrement (note) de comportements;

4 - la pratique de l'observation;

5 - le partage des observations;

6 - la répétition des quatrième et cinquième étapes;

7 - la simulation d'une discussion.

En somme, comme nous l'avons déjà mentionné, les qualifications exigées des évaluateurs sont: la connaissance des techniques d'évaluation et des comportements qu'elles permettent d'observer, la connaissance des critères d'évaluation, l'habileté à observer les comportements et à les enregistrer par écrit, la connaissance des pratiques et politiques de l'organisation en matière d'évaluation et la connaissance des moyens d'exploitation des résultats. Toutes ces qualifications rendent nécessaire une formation appropriée. «Négliger cette formation spéciale est le meilleur moyen de compromettre l'activité d'un centre d'évaluation»

(Tapernoux, 1984: p. 74). Bref, comme le souligne Keil (1981) lors de sa formation l'évaluateur apprend à observer des comportements et à les évaluer.

- Les comportements observés doivent être communiqués à tous les évaluateurs

La cinquième condition spécifique est la nécessité que les comportements soient observés, évalués et communiqués à tous les évaluateurs (Thornton et Byham, 1982; Tapernoux, 1984).

En effet, la technique des centres d'évaluation se base sur deux prémisses, soit:

1 - il est possible de définir les exigences d'une tâche administrative en termes comportementaux;

2 - il est possible de mesurer la capacité d'un individu à adopter ces comportements.

Donc, la mesure de cette capacité se fait par l'observation des candidats dans des situations se rapprochant de l'emploi cible. Thornton et Byham (1982), devant l'importance que représente l'observation pour le succès du centre, proposent le fonctionnement suivant:

1 - l'observation doit être planifiée de telle sorte que chaque candidat est observé par un évaluateur différent à chaque exercice;

2 - chaque évaluateur observe deux participants dans chaque exercice;

3 - les évaluateurs enregistrent avec le maximum de détails et en termes objectifs les comportements explicites des candidats lors des exercices;

4 - les évaluateurs s'abstiennent d'interpréter durant l'observation.

Cependant, la seule observation des comportements n'assure pas au centre d'évaluation la qualité recherchée. Selon Thornton et Byham (1982), il faut donc qu'entre chaque exercice les évaluateurs trient et classifient les comportements observés sous les dimensions correspondantes. De plus, il faut que les évaluateurs évaluent les participants qu'ils ont observés en regard de chaque dimension. Pendant ces opérations les évaluateurs ne discutent pas entre eux de la performance des candidats (Byham, 1978). Enfin, l'évaluation des dimensions doit se faire en regard d'une norme précise et comprise de tous les évaluateurs (Thornton et Byham, 1982; Tapernoux, 1984).

Enfin, le partage des informations doit se faire à partir des rapports d'exercices complétés par chaque évaluateur à la fin des exercices. Le rapport doit contenir une brève description du rôle du candidat dans l'exercice, l'évaluation des dimensions et enfin, les comportements observés qui motivent cette évaluation (Thornton et Byham, 1982).

Donc après avoir pris connaissance des rapports, c'est-à-dire après avoir partagé ses informations avec ses confrères, chaque évaluateur possède toutes les informations nécessaires à l'évaluation des candidats.

En somme, pour assurer le succès d'un centre d'évaluation, il faut qu'au moment d'évaluer chaque participant, tous les évaluateurs possèdent l'ensemble des observations recueillies lors des différents exercices. Ainsi plusieurs erreurs potentielles sont évitées.

- La discussion des évaluateurs doit suivre un processus

La sixième condition spécifique relève de l'utilisation d'un processus de discussion. En effet, selon Thornton et Byham (1982), Einhorn et al., (1977), l'utilisation d'un processus de discussion lors de la discussion des évaluateurs facilite l'atteinte du consensus entre les évaluateurs, augmente la qualité des évaluations et accélère les procédures.

Cette discussion est animée par l'administrateur du centre (Keil, 1981) qui doit se garder cependant d'orienter la discussion (Byham, 1980).

En somme, la discussion des évaluateurs doit suivre un processus de discussion. Un tel processus, sous la direction de l'administrateur du centre, accélère le débat, augmente la qualité de la décision du groupe tout en facilitant l'atteinte du consensus.

- Le processus suivi doit être composé d'étapes distinctes

La septième condition spécifique propose la séparation du processus des centres d'évaluation en étapes distinctes.

Selon Tremblay et al. (1976), Thornton et Byham (1982), la séparation en étapes du processus a pour objectif de retarder le jugement et de changer la psychologie de l'évaluateur. En effet, selon Thornton et Byham (1982), dans la plupart des décisions de sélection et de promotion, l'évaluateur est psychologiquement orienté vers la décision. A

l'inverse, dans un centre d'évaluation, il est orienté vers l'observation et la cueillette des données. Ainsi, ce n'est qu'à la toute fin du processus que les évaluateurs évaluent vraiment.

Bref, la séparation du processus en diverses étapes augmente les chances de succès du centre puisqu'ainsi les évaluateurs sont orientés psychologiquement vers l'observation et la cueillette de données. De plus, ceci a pour effet de réduire l'anxiété habituellement vécue par les évaluateurs dans les méthodes traditionnelles d'évaluation (Tapernoux, 1984).

- Les participants doivent être évalués en regard d'une norme

La huitième condition de cette catégorie soulève l'importance que les participants soient évalués en regard d'une norme clairement définie (Moses et Byham, 1977; Thornton et Byham, 1982; Tapernoux, 1984).

En effet, lors de la discussion des évaluateurs, l'administrateur du centre anime la discussion de telle sorte qu'aucune comparaison n'est faite entre les participants. Si de telles comparaisons étaient faites, tous les efforts préalablement consentis pour minimiser les effets de contrastes, c'est-à-dire la participation simultannée des participants aux exercices, l'ordre de participation aux exercices individuels variable et l'utilisation de plusieurs évaluateurs, seraient inutiles.

Donc, les participants doivent être évalués, non pas entre eux mais en regard d'une norme précise et comprise de tous les évaluateurs. La norme est définie à partir de l'analyse de l'emploi au début du pro-

cessus et cette norme représente le profil attendu du titulaire du poste cible.

En somme, lorsqu'on procède à une sélection avec un centre d'évaluation, l'organisation ne choisit pas le meilleur candidat parmi le groupe de participants. Elle choisit plutôt le candidat qui répond le mieux aux exigences de l'emploi, au profil attendu. De même, lorsque cette technique est utilisée pour identifier les besoins de formation, ce sont les habiletés déficitaires ne permettant pas à l'administrateur de répondre au profil attendu qui sont identifiées.

- L'évaluation finale doit être subjective

Enfin, la neuvième et dernière condition spécifique soulève l'importance que les prédictions faites par les évaluateurs soient subjectives (Tremblay et al., 1976; Thornton et Byham, 1982).

Selon ces auteurs, les données sont à deux reprises intégrées subjectivement par les évaluateurs soit: lors de l'évaluation des dimensions et lors de l'évaluation globale des candidats. De plus, l'intégration subjective est nécessaire car les méthodes statistiques semblent inappropriées et difficilement applicables lors de l'évaluation des dimensions et de l'évaluation finale (Thornton et Byham, 1982). En effet, si elles étaient possiblement disponibles pour l'évaluation finale, les méthodes statistiques ne doivent pas être utilisées pour les trois raisons suivantes:

1 - la préférence des administrateurs pour l'approche subjective;

2 - l'opportunité donnée par la discussion de développer une vision du profil de chaque candidat;

3 - de la possibilité de choisir des exemples de comportements appropriés pour le feed-back aux participants.

En somme, on recommande d'éviter les méthodes statistiques lors de l'évaluation finale et de laisser les évaluateurs poser leur jugement sur les possibilités de succès de chaque participant. En d'autres mots, la prédiction du succès administratif doit être le résultat d'un jugement de la part des évaluateurs et non le résultat moyen obtenu par le participant lors des divers exercices (Thornton et Byham, 1982).

Conclusion et résumé

En résumé, les conditions à même d'assurer le succès des centres d'évaluation peuvent être regroupées en deux catégories: soit les conditions générales d'efficacité et les conditions spécifiques.

Les conditions générales soulèvent l'importance de l'attitude des membres de l'organisation à l'égard du centre d'évaluation, de la place du centre dans un système de sélection/promotion, de l'exposé des politiques relatives au centre et d'une uniformisation des procédures.

Par ailleurs, les conditions spécifiques relatives à la gestion proprement dite du centre soulèvent l'importance de baser l'évaluation sur des dimensions clairement définies, d'utiliser plusieurs techniques d'évaluation, de choisir des évaluateurs qui connaissent l'emploi-cible, d'entrainer et de former les évaluateurs, de communiquer toutes les ob-

servations à tous les évaluateurs, d'utiliser un processus de discussion connu des évaluateurs, de séparer le processus du centre d'évaluation en étapes distinctes, d'évaluer les participants en regard d'une norme et de laisser de la place à la subjectivité dans le processus.

Bref, la variété des conditions identifiées dans la présente étude et la multiplicité des moyens proposés par les auteurs consultés pour actualiser ces conditions rendent nécessaire l'intégration de ces conditions et moyens dans un modèle unifié. C'est ce que propose la présente étude dans son chapitre III.

CHAPITRE III

LE PROCESSUS DE CREATION ET DE GESTION D'UN CENTRE D'EVALUATION PROPOSE PAR LA PRESENTE RECHERCHE

Dans le présent chapitre, un processus décrivant les étapes de la réalisation et de la gestion d'un centre d'évaluation est proposé. La présentation d'un tel processus s'avère nécessaire suite à l'étude comparée des processus envisagés par divers auteurs (cf. chapitre II). Cette analyse a mis en évidence la diversité des opinions et la nécessité de clarifier et d'expliciter davantage la nature du processus et la séquence des étapes qui le composent idéalement.

Essentiellement, le processus qui est présenté dans la présente recherche est un processus unifiant car il tente de réunir dans un tout cohérent les processus présentés par divers auteurs, et les conditions d'efficacité identifiées par la recherche.

Donc, la recherche présente dans ce chapitre un processus unifié décrivant les étapes de la réalisation et de la gestion d'un centre d'évaluation ainsi que les conditions d'efficacité propres à chacune des phases de ce processus.

Un objectif est fixé pour chacune des phases et les activités correspondantes sont décrites. De plus on propose des conditions d'efficacité propres à chacun des objectifs. Ces conditions ont trait autant à la gestion du centre qu'aux ressources humaines, techniques et matérielles à utiliser. L'application systématique du processus proposé, telle que décrite dans les conditions d'efficacité est un gage de succès pour l'organisation utilisatrice d'un centre d'évaluation.

Les phases du processus

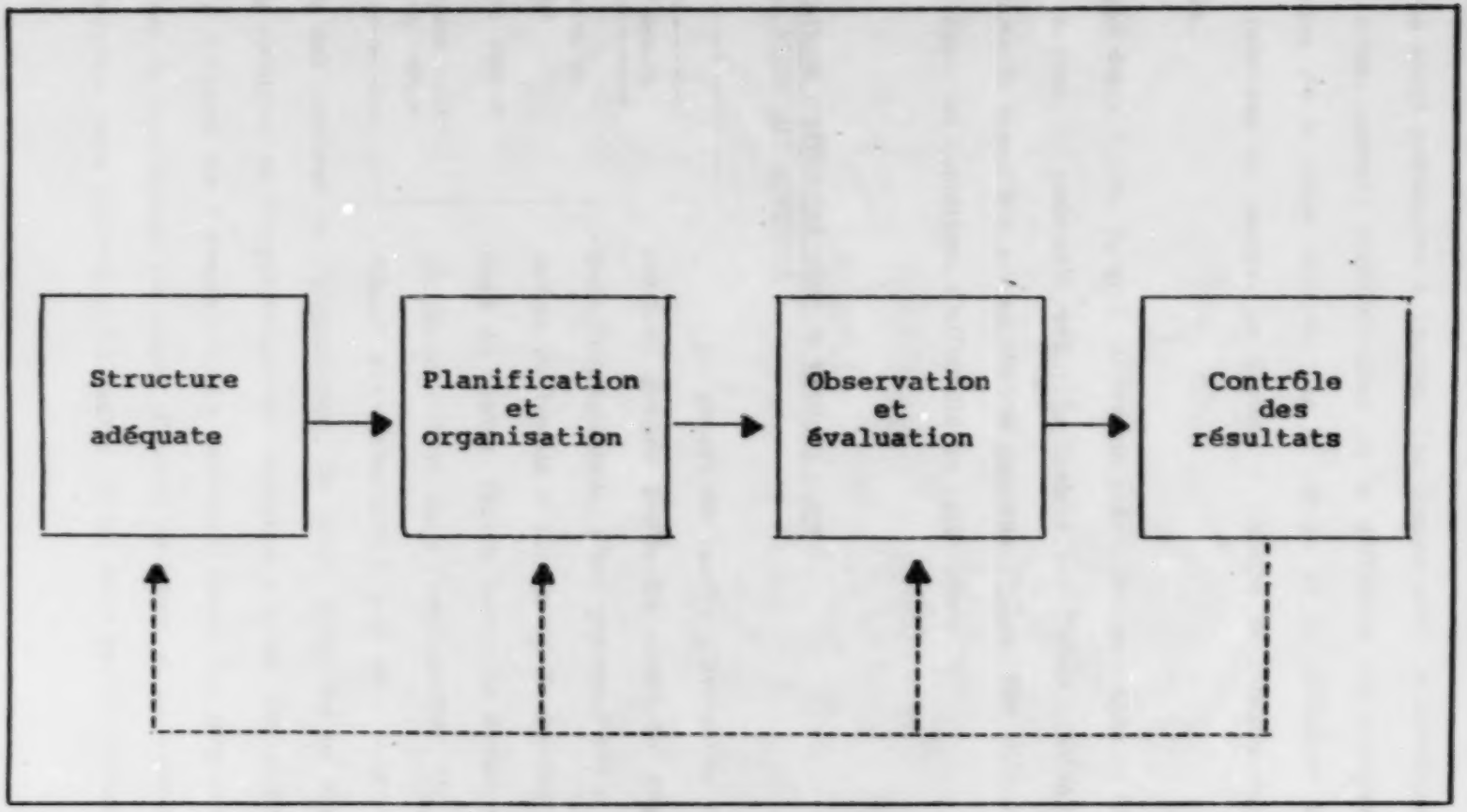
Le processus proposé suite à une recension des écrits et à l'adaptation que nous faisons de ces données se déroule en quatre phases soit: la mise en place d'une structure adéquate; la planification et l'organisation du centre; l'observation et l'évaluation des participants et le contrôle des résultats. Chaque phase est prérequise à la suivante (cf. tableau 5). De plus, lors du contrôle des résultats, des réajustements peuvent être apportés dans les trois phases précédentes. Le tableau 5 illustre ce processus.

La mise en place d'une structure adéquate

La première phase constitue un aspect essentiel pour le succès du centre d'évaluation puisqu'elle vise à créer dans l'organisation un sentiment propice à la mise en place du centre. L'objectif de cette phase est de vendre le centre d'évaluation à tous les niveaux de l'organisation.

TABLEAU 5

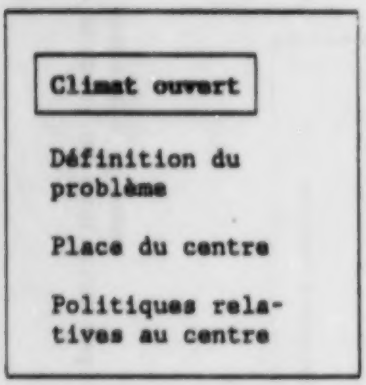
Les quatre phases du processus des centres d'évaluation



La réalisation de cet objectif passe par quatre étapes qui se succèdent, l'une étant prérequise à l'autre. Ces étapes sont: le développement d'un climat ouvert; l'identification et la définition du problème; l'identification de la place occupée par le centre et la définition des politiques relatives au centre. Le tableau 6 illustre la relation entre ces activités.

Chaque étape étant, jusqu'à un certain point, indépendante et distincte des autres, la présente recherche insiste sur l'identification de certains éléments essentiels au succès de chacune d'elles. Ces éléments deviennent donc les conditions d'efficacité de cette phase.

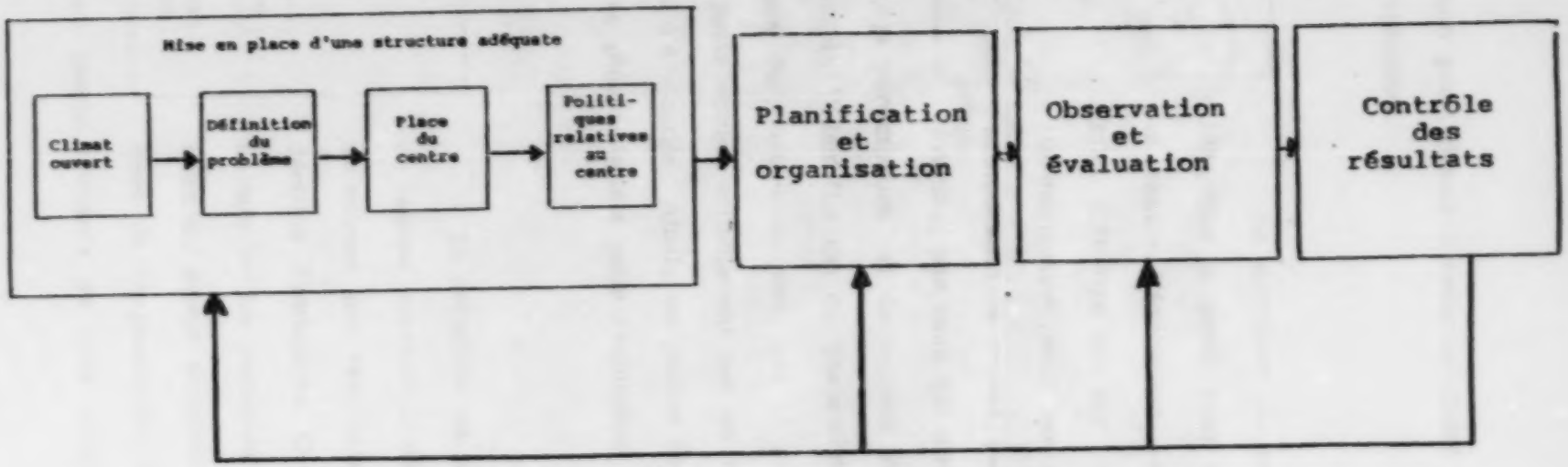
- <u>Conditions d'efficacité pour la mise en place d'une structure adéquate</u>



Le succès du centre d'évaluation dépend en grande partie du climat qui règne dans l'organisation. C'est pourquoi avant de mettre en branle le processus de développement du centre, faut-il tenter de développer un climat ouvert dans l'organisation. Un tel climat est caractérisé par une confiance réciproque des membres de l'organisation. De plus, lorsqu'un tel climat règne, les membres de l'organisation ont tendance à avoir une attitude positive à l'égard de l'évaluation. La présente recherche propose la participation de tous comme un moyen d'ouvrir le climat et de s'assurer d'une perception sans équivoque du centre. C'est donc par la participa-

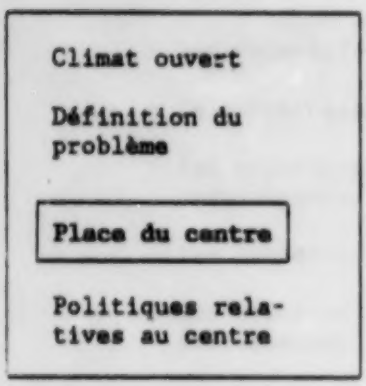
TABLEAU 6

Les activités de la mise en place d'une structure adéquate dans le processus des centres d'évaluation



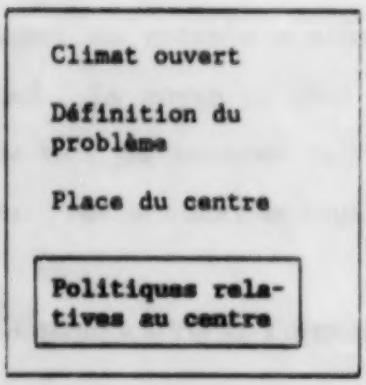
tion que l'organisation peut réussir à créer ce climat propice et vendre l'idée de centre d'évaluation.

La définition du problème consiste à identifier le poste pour lequel on utilisera le centre d'évaluation. Le choix du poste-cible doit être fait par tous les membres de l'organisation soit par ceux qui occupent actuellement le poste; par ceux qui seront évalués; par ceux qui dirigent les occupants de ce poste. Bref, la participation est de rigueur lors de la définition du problème; lors de l'identification du poste-cible. Un seul critère doit régir le choix du poste-cible soit: que le poste-cible doit être très différent du poste occupé actuellement par les individus qui participeront au centre d'évaluation. Ainsi, les postes de premier niveau de supervision sont les plus adéquats pour l'utilisation des centres d'évaluation.



La définition de la place occupée par le centre consiste à déterminer l'influence qu'auront les résultats du centre sur la décision d'embauche. Ceci afin que les résultats et les décisions prises à partir de ceux-ci, soient acceptés par tous les membres de l'organisation. Il importe donc que ces derniers soient partie prenante de cette activité de définition de

la place du centre d'évaluation. De cette manière, ils est moins probable que les décisions prises à partir du centre d'évaluation rencontrent des résistances dans l'organisation. La réalisation de cette activité peut se faire à l'aide d'un comité ad-hoc composé d'administrateurs du bureau du personnel, d'occupants du poste-cible et d'employés intéressés par le centre. Bref, tous les membres de l'organisation désireux de s'impliquer dans cette activité doivent avoir la chance de le faire.



La phase de mise en place d'une structure adéquate se termine par la définition des politiques relatives au centre d'évaluation. Comme pour toutes les activités précédentes, l'exposé des politiques doit être accepté par tous dans l'organisation. D'ailleurs, ceci est une des conditions essentielles au succès du centre d'évaluation.

La présente recherche a permis d'identifier le contenu de l'exposé des politiques. Ainsi, les aspects suivants doivent être définis:

- les objectifs du centre d'évaluation;
- le poste-cible;
- les procédures de sélection et de notification des participants;
- les procédures de sélection des évaluateurs;
- les critères d'évaluation de la performance des évaluateurs;
- l'utilisation faite des données;

- les procédures de révisions;
- la responsabilité à l'égard du centre;
- les procédures pour le «feed-back» aux participants;
- le responsable de la gestion du centre;
- les méthodes de validation utilisées;
- le moment de dépôt du rapport de validation.

En somme, lors de la mise en place de la structure adéquate, on tente de créer une affectivité positive à l'égard du centre d'évaluation. Le moyen proposé pour atteindre cet objectif est la participation de tous les membres de l'organisation aux quatre activités de cette phase. Par la suite, la deuxième phase du processus peut débuter.

La planification et l'organisation des centres

Cette deuxième phase consiste essentiellement à préparer et à organiser le centre d'évaluation aux plans matériel, technique et humain et ce, afin d'éviter les surprises lors de sa réalisation.

De façon plus explicite, cette phase vise quatre sous-objectifs, soit:

1) Définir le profil attendu des occupants du poste-cible;
2) Préparer au plan matériel le centre;
3) Préparer les participants au centre;
4) Préparer les évaluateurs à assumer leur rôle dans le centre d'évaluation.

La réalisation du premier sous-objectifs passe par quatre activités soit: l'analyse de l'emploi; l'identification des caractéristiques recherchées; la classification des comportements en dimensions et la définition du profil attendu.

Le second sous-objectif retient deux activités soit la sélection et/ou la conception des techniques d'évaluation et la préparation matérielle du centre et la formation des acteurs.

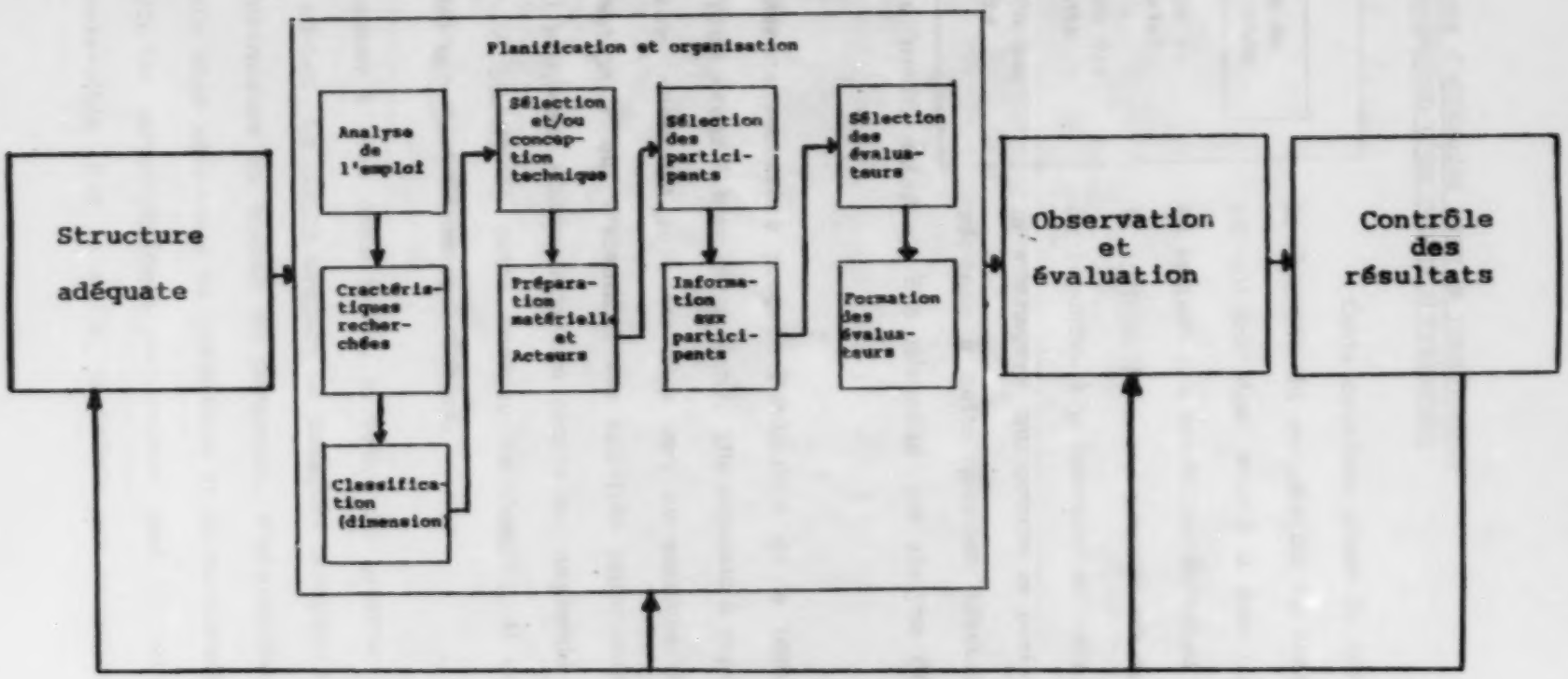
Le troisième sous-objectif se réalise à travers deux activités qui sont la sélection des participants et l'information aux participants.

Enfin, le quatrième sous-objectifs retient deux activités soit la sélection et la formation aux évaluateurs.

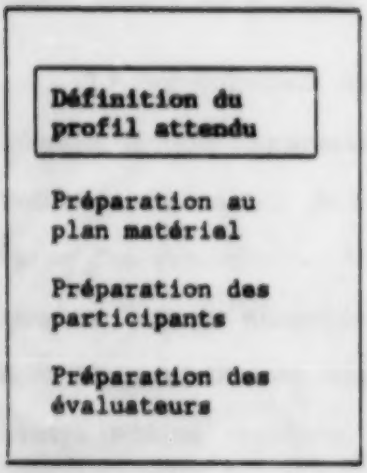
Le tableau 7 présente comment ces activités se regroupent et l'interrelation d'une activité à l'autre. L'atteinte de chacun des sous-objectifs nécessite la mise en place et le respect de certains éléments lors de leur réalisation. Ce sont là les conditions d'efficacité relatives à la planification et à l'organisation d'un centre d'évaluation.

TABLEAU 7

Les activités de planification et d'organisation dans le processus des centres d'évaluation



- Conditions d'efficacité pour la planification et l'organisation d'un centre d'évaluation



Cette deuxième phase de déroule sous la direction du responsable du centre. C'est lui qui doit donc voir à la mise en place et au respect des conditions énoncées dans cette section. Dans un premier temps, il tente de répondre à la question suivante: Que fait le «manager» qui occupe le poste-cible? La réponse à cette question débouche sur la définition du profil attendu. Elle nécessite une analyse détaillée de l'emploi-cible.

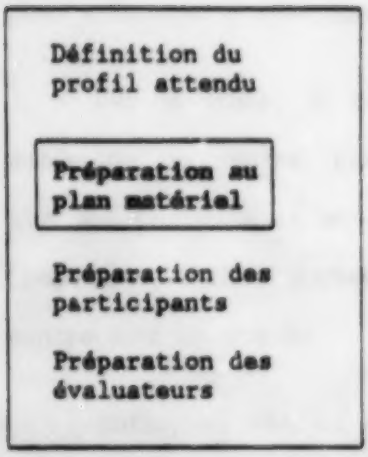
La présente recherche propose l'utilisation de la technique des conférences pour mener à bien cette tâche. Elle consiste à regrouper des administrateurs occupant le poste-cible lors de sessions d'activation créatrice ayant pour but d'identifier les activités importantes de leur emploi. Ainsi le niveau d'acceptation du centre est augmenté dans l'organisation. A partir de cette analyse de l'emploi, il est possible d'identifier les caractéristiques recherchées.

Pour mener à bien cette tâche, la recherche propose l'utilisation d'un comité ad-hoc. Ce comité composé de managers occupant le poste-cible, d'administrateurs du bureau du personnel, d'administrateurs occupant un poste situé au-dessus du poste-cible et du responsable du centre, identifit les caractéristiques recherchées chez un candidat aspirant au poste-cible. Par la suite, il définit ces caractéristiques en

termes comportementaux c'est-à-dire en comportements observables et mesurables. Ces caractéristiques représentent l'ensemble des comportements exigés du manager occupant le poste-cible.

Le regroupement des caractéristiques de même nature sous un même vocable facilite l'expression du profil attendu. En conséquence, le responsable du centre doit procéder à ce regroupement pour faciliter la tâche des évaluateurs. Un regroupement de caractéristiques est une dimension soit un ensemble de comportements logiquement liés, spécifiques à la tâche et observables. Lors de ce regroupement, le responsable du centre élimine certaines habilités pouvant être observées facilement et économiquement en dehors du contexte de simulation. Généralement, deux types d'exigences sont ainsi exclues soit les techniques sophistiquées et les habilités académiques.

Une fois cette tâche accomplie, il ne reste plus au responsable du centre qu'à faire valider cette liste de dimensions pour avoir le profil attendu. Pour ce faire l'envoi d'un questionnaire aux administrateurs situés au-dessus du poste-cible semble indiqué. Les administrateurs peuvent alors reviser les dimensions, les raffiner et les mettre en ordre de priorité. Cette liste validée de dimensions représente le profil attendu d'un manager occupant le poste-cible. Il s'agit donc maintenant pour le responsable du centre de voir à la préparation matérielle du centre.



L'atteinte du deuxième sous-objectif, qui consiste à préparer au plan matériel le centre d'évaluation, est aussi l'apanage du responsable.

Pour l'aider dans les activités devant mener à la réalisation de ce sous-objectif, la présente recherche propose certains critères. Ainsi, pour la sélection et/ou la conception des techniques d'évaluation, il doit s'assurer d'une grande corrélation entre le poste-cible et les techniques. En effet, les techniques utilisées doivent permettre d'évaluer les comportements des participants dans les activités importantes de l'emploi. De plus, il doit s'assurer que chaque dimension recherchée est évaluée par au moins deux techniques d'évaluation. La recension des techniques d'évaluation présentée dans le deuxième chapitre de cette étude peut être d'une grande utilité dans ce choix. Enfin, la validité potentielle des techniques choisies doit être étudiée avec soin par le responsable du centre.

En somme, la présente recherche propose au responsable du centre de:

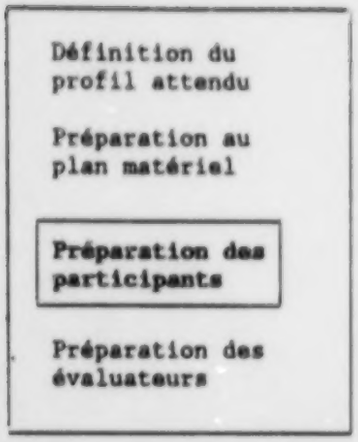
- considérer la convenance des techniques pour le poste-cible;
- considérer l'habileté des techniques à mettre en évidence les dimensions importantes de l'emploi;
- considérer l'efficacité des techniques en regard des critères suivants: leur durée, leur coût, le nombre de dimensions qu'elles permettent d'évaluer;

pour effectuer correctement le choix des techniques d'évaluation.

Par la suite, le responsable du centre entreprend l'organisation matérielle du centre. Essentiellement, cette activité consiste à assurer que les participants et les évaluateurs ont tout le matériel nécessaire (papeterie, fiches d'observation, tableaux, magnétoscope) pour que le centre soit un succès.

Enfin, si une ou des techniques nécessitent qu'un rôle soit joué par des acteurs, alors il faut que ces acteurs soient formés. La formation des acteurs est nécessaire pour s'assurer que les rôles joués le soient uniformément pour tous les participants. Pour arriver à cette uniformité des rôles, la recherche propose au responsable du centre de préparer un scénario à l'intention des acteurs qui décrit les réponses désirées aux actions anticipées des participants. De plus, il doit s'assurer que les administrateurs sélectionnés pour jouer les rôles soient inconnus des participants. Enfin, des séances d'entrainement enregistrées sur bandes magnétoscopiques permettent au responsable d'identifier les lacunes et les forces des acteurs et de les corriger par la suite.

Bref, pour préparer efficacement au plan matériel le centre, il faut que le responsable s'assure de la convenance des techniques d'évaluation sélectionnées, de la présence de tout le matériel nécessaire et d'une formation adéquate des acteurs. Ensuite, les activités visant à préparer les participants peuvent être entreprises.



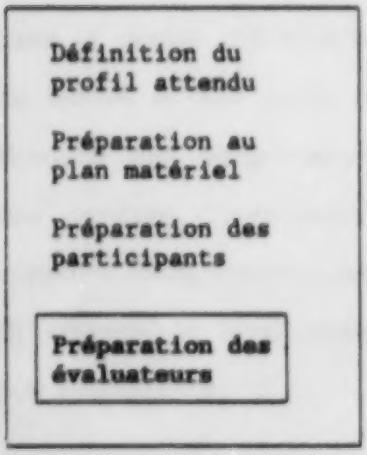
Dans un premier temps, il faut sélectionner les participants. Comme la participation au centre doit être volontaire, il s'agit plutôt d'un recrutement que d'une sélection proprement dite. La présente recherche propose certains critères pour améliorer le recrutement des participants. Les trois critères devant guider le responsable dans son recrutement sont: 1) les participants ne doivent pas avoir déjà participé au centre d'évaluation de l'organisation; 2) les participants doivent tous provenir d'un même niveau hiérarchique de l'organisation où d'un niveau similaire d'une autre organisation; 3) ils ne doivent pas avoir occupé un poste de supervision auparavant sinon l'effet de nouveauté des situations présentées dans les différentes techniques serait diminué.

Par la suite, le responsable du centre réunit les participants pour une séance d'information sur le centre d'évaluation. Cette séance a pour but d'uniformiser l'information possédée par les participants sur le centre. Ainsi, il évite que certains participants soient avantagés en raison de connaissances supérieures du centre.

La présente recherche a identifié les aspects du centre qui doivent être révélés aux participants. Ces aspects sont: les buts et objectifs du centre; les procédures suivies dans le centre; les techniques d'évaluation utilisées; la provenance des évaluateurs et l'utilisation faite des informations recueillies dans le centre. Bref, tous les as-

pects du centre doivent être révélés aux participants sauf, bien sûr, certains détails au sujet des techniques d'évaluation utilisées.

Enfin, la deuxième phase du processus se termine par les activités visant à préparer les évaluateurs.



Avant de procéder à la préparation des évaluateurs, il s'agit, évidemment, d'effectuer leur sélection. La recherche propose un seul critère au responsable du centre pour effectuer cette sélection. En effet, les évaluateurs doivent très bien connaître les exigences du poste-cible. Cependant, pour satisfaire à cette exigence, la recherche propose que les évaluateurs soient sélectionnés parmi des administrateurs occupant des postes situés entre un et trois niveaux au-dessus du poste occupé actuellement par les participants. Les administrateurs choisis doivent avoir supervisés ou observés des personnes occupant le poste-cible. Enfin, les évaluateurs sélectionnés doivent avoir déjà occupés ou occupent actuellement un poste similaire au poste-cible. Cependant, il importe que les supérieurs immédiats des participants ne soient pas sélectionnés comme évaluateur de même que toute personne connaissant personnellement un des participants. En respectant ces critères lors de la sélection des évaluateurs, le responsable du centre s'assure qu'ils connaissent bien les exigences du poste-cible et évite les jugements préconçus et biaisés.

Par contre, la connaissance par les évaluateurs des exigences du poste ne garantit la qualité des évaluations. En conséquence, il faut former et entrainer les évaluateurs.

La formation des évaluateurs vise l'acquisition des habilités techniques et des connaissances nécessaires à l'occupation de leur rôle dans le centre d'évaluation. La formation est donnée par le responsable du centre et elle porte sur: l'observation des comportements; la classification des comportements; l'évaluation des dimensions; le processus des centres d'évaluation; les techniques d'évaluation utilisées; les comportements observables à l'aide de chaque technique utilisée; le profil attendu et le processus de discussion utilisé lors de la discussion des évaluateurs.

De plus, il est essentiel que tous les évaluateurs reçoivent leur formation au même moment. Cette condition étant difficilement réalisable pratiquement, le responsable du centre doit organiser une session écourtée de formation immédiatement avant le début du centre et ce, pour que le temps séparant la formation du début du centre soit le même pour tous les évaluateurs. Ce rappel de la formation est aussi l'occasion pour le responsable de faire ses dernières recommandations avant le début du centre. Enfin, après quelques utilisations du centre des stages de formation peuvent être organisés pour les évaluateurs. Durant ces stages les évaluateurs assistent un évaluateur chevronné dans sa tâche.

Bref, la formation des évaluateurs représente un aspect essentiel pour le succès du centre puisqu'elle permet aux évaluateurs de connaître

ce que l'organisation recherche, ce qu'il faut évaluer et comment ils doivent évaluer.

A ce stade-ci du processus toute la préparation préalable au centre d'évaluation est complétée puisqu'une structure adéquate a été mise en place et que la planification et l'organisation nécessaires sont effectuées. Il s'agit donc de commencer le centre d'évaluation proprement dit avec la phase d'observation et d'évaluation des participants.

L'observation et l'évaluation des participants

L'objectif de cette troisième phase du processus est d'évaluer le potentiel de chaque participant qui postule le poste-cible. Cet objectif se réalise à travers les trois sous-objectifs suviants:

1) cueillir les données nécessaires à l'évaluation des participants;
2) évaluer les participants individuellement et
3) évaluer les participants collectivement.

La cueillette des données se réalise lors d'une seule activité soit: l'observation des participants à l'aide des différentes techniques composant le centre d'évaluation.

La réalisation du deuxième sous-objectifs passe par trois activités soit: la classification des comportements observés en dimensions; l'évaluation des dimensions et la rédaction des rapports d'exercice.

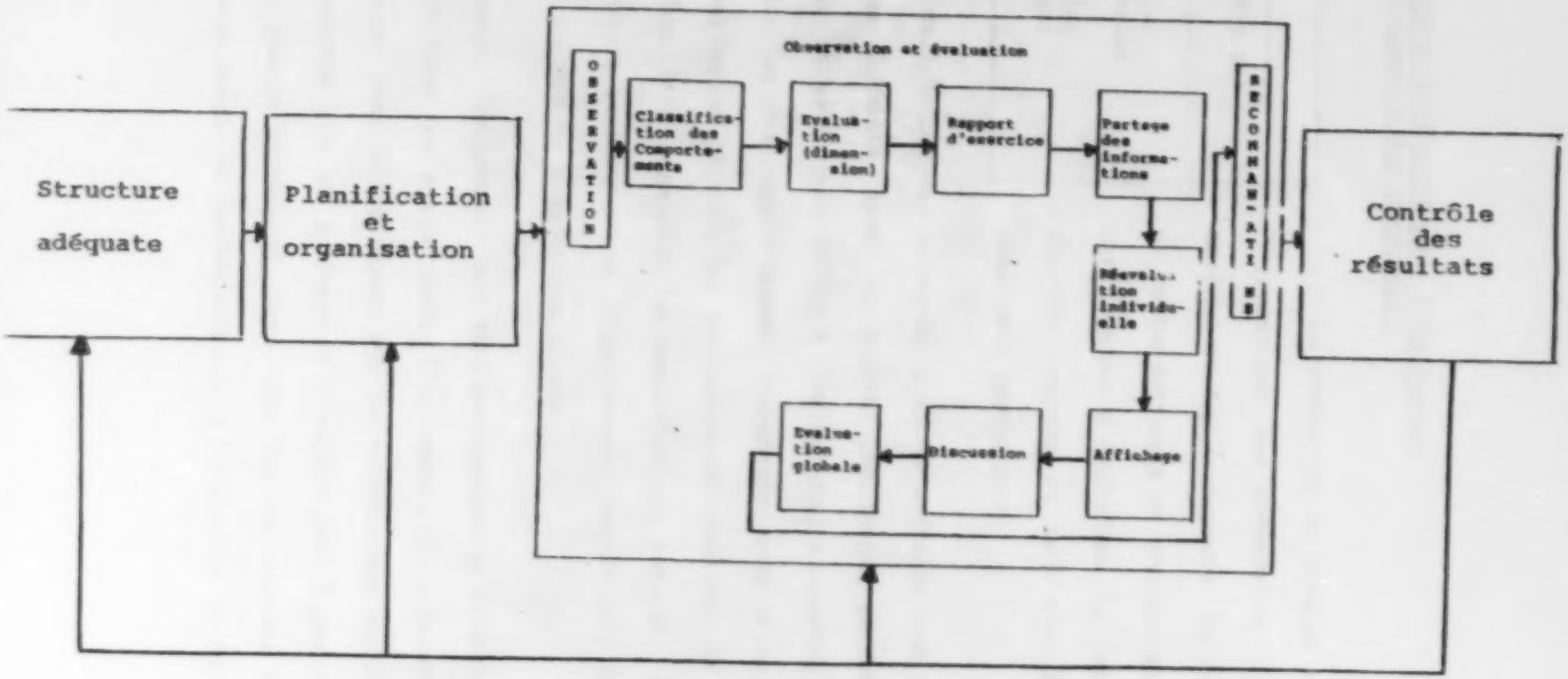
Le troisième sous-objectif se réalise, pour sa part, à travers cinq activités soit: le partage des informations; la réévaluation individuelle; l'affichage des réévaluations; la discussion des évaluateurs et l'évaluation globale de chaque participant. Cet ensemble d'activités débouche sur des recommandations concernant les actions à entreprendre en regard de chacune des candidatures.

Le tableau 8 présente comment ces activités se regroupent et l'interrelation entre chaque activité. Ainsi, le tableau nous montre qu'après chaque séance d'observation, l'évaluation individuelle prend place avant qu'une nouvelle séance d'observation n'ait lieu. En somme, les activités d'observation et de l'évaluation individuelle sont intermittentes aussi longtemps que toutes les techniques d'évaluation ne sont pas utilisées. Enfin, l'évaluation collective débouchant sur les recommandations prend place.

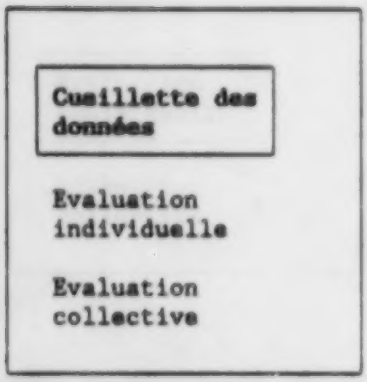
Cette phase qui constitue le centre d'évaluation proprement dit doit être menée rondement pour que les décisions prises à l'aide des données recueillies soient les bonnes. En conséquence, la réalisation de chacun des sous-objectifs nécessite la mise en place et le respect de certains éléments. Ce sont là les conditions d'efficacité relatives à l'observation et l'évaluation des participants.

TABLEAU 8

Les activités d'observation et d'évaluation dans le processus des centres d'évaluation



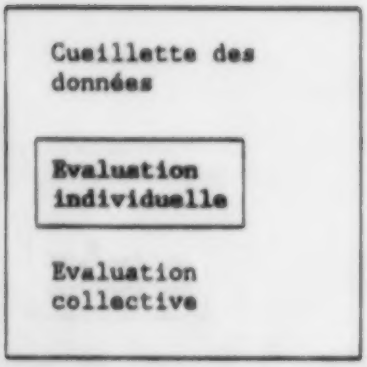
- Condition d'efficacité pour l'observation et l'évaluation des participants



La réalisation du premier sous-objectif passe par une préparation adéquate du matériel et des évaluateurs. Le responsable du centre doit dans un premier temps former les groupes d'évaluation. La présente recherche propose un ratio d'un évaluateur pour deux participants.

De plus, elle propose la marche à suivre suivante pour l'observation des participants. Ainsi, il importe que chaque participant soit observé par un évaluateur différent lors de chaque exercice. Lors de l'observation les évaluateurs doivent enregistrer avec le maximum de détails et en termes objectifs les comportements observés. De plus, ils doivent s'abstenir d'interpréter les comportements observés. Enfin, ils doivent toujours rechercher les comportements relatifs aux dimensions observables à l'aide de la technique utilisée.

En somme, l'observation doit être systématique et faite de la même manière par tous les évaluateurs. L'importance de l'observation est grande puisque c'est en se basant sur les informations recueillies lors de cette activité que les évaluateurs formulent leur jugement sur le potentiel de chaque participant. Donc, une fois les données recueillies les évaluateurs procèdent individuellement à l'évaluation de chaque participant.

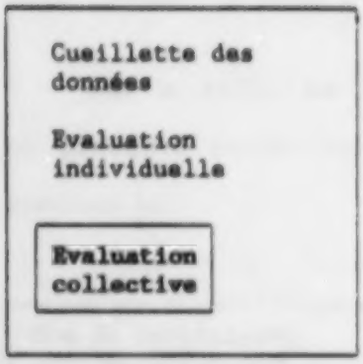


Trois activités permettent l'atteinte de ce deuxième objectif. Dans un premier temps, les évaluateurs doivent classer les comportements observés. Cette classification consiste essentiellement en un tri afin d'éliminer les comportements non-pertinents qui ne relèvent pas d'une dimension devant être évaluée.

Par la suite, les évaluateurs évaluent chaque participant en utilisant l'échelle proposée: 1) tout à fait inacceptable; 2) inacceptable; 3) acceptable; 4) tout à fait acceptable et 5) exceptionnel. Donc pour chaque participant, les évaluateurs évaluent chaque dimension en regard de l'échelle proposée. Pendant cette activité, le responsable du centre voit à ce que les évaluateurs ne discutent pas entre eux de la performance des participants afin d'éviter les biais.

Enfin, les évaluateurs rédigent le rapport d'exercice sur le formulaire préparé à cet effet par le responsable du centre. Les rapports doivent contenir les trois éléments suivants: 1) Une brève description du rôle du participant dans l'exercice; 2) l'évaluation des dimensions et 3) les comportements observés qui motivent l'évaluation des dimensions.

Lorsque l'évaluation individuelle est complétée, les évaluateurs se regroupent pour évaluer collectivement chaque participant et ainsi terminer la deuxième phase du processus.



L'évaluation collective consiste pour les évaluateurs à arriver à un consensus sur les recommandations à faire en regard de chaque candidature. Le responsable du centre joue un rôle très important dans l'atteinte de ce sous-objectif. En effet, c'est à lui d'animer toutes les activités qui permettent sa réalisation.

Dans un premier temps, les évaluateurs partagent les informations recueillies lors de l'observation des participants. Pour ce faire, les rapports sont lus à haute voix et leurs copies sont distribuées à tous. La présentation des rapports doit se faire selon l'ordre suivant: Premièrement, les rapports d'entrevue; deuxièmement les rapports d'exercice individuel; troisièmement les rapports d'exercice de groupe et finalement les rapports de l'exercice de la corbeille d'entrée. Pendant les présentations, les évaluateurs peuvent poser des questions de clarification. Cependant, le responsable du centre ne doit permettre aucune discussion. Bref, cette activité permet à chaque évaluateur d'avoir en sa possession tous les éléments pour reviser ses évaluations précédentes. C'est ce que lui permet l'activité suivante qui est la réévaluation individuelle.

Lors de cette activité, les évaluateurs revisent leurs évaluations à la lumière des observations recueillies par leurs confrères. Le responsable du centre doit s'assurer que cette réévaluation soit effective; les évaluateurs ne doivent pas se contenter de faire une moyenne de

l'ensemble des évaluations. Enfin, pour cette réévaluation les évaluateurs utilisent la même échelle d'évaluation que précédemment.

Par la suite, les réévaluations sont affichées pour consultation. La présente recherche propose l'utilisation d'un tableau comme celui présenté ici.

Nom du participant:			
Nom des évaluateurs / Dimension			
Leadership			
Communication			
Impact			
Etc...			

En affichant les réévaluations sur un tel tableau, le responsable du centre permet à chaque évaluateur de voir les points de divergence et de convergence. Ceci facilite grandement la discussion des évaluateurs qui suit.

La discussion des évaluateurs est animée par le responsable du centre. Son animation consiste à contrôler la discussion au niveau du processus sans toutefois, l'orienter. La discussion doit se poursuivre tant que les évaluateurs n'ont pas atteint un consensus sur l'évaluation de chaque dimension pour chaque participant dans un premier temps et, sur l'évaluation globale de chaque participant ensuite.

Le résultat de la discussion des évaluateurs débouche dans une évaluation sommaire de la performance du participant dans le centre d'évaluation. Pour arriver à cette évaluation exprimée en termes de probabilité de succès dans le poste-cible, les évaluateurs comparent le profil du participant au profil attendu défini lors de la planification et de l'organisation du centre. En somme, la présente recherche soulève l'importance de ne pas comparer les participants entre eux mais de les comparer avec une norme établie et recherchée par l'organisation.

A partir de l'évaluation globale des participants, les évaluateurs font des recommandations à l'égard de chaque candidature. Ces recommandations sont intégrées au rapport sur la performance de chaque participant. Dans ce rapport on y décrit les forces et les lacunes du participant à l'égard du profil attendu et des recommandations sont faites soit: embauche immédiate du candidat; rejet de la candidature ou formation avant embauche.

Ainsi se termine donc la phase d'observation et d'évaluation des participants qui débute par l'observation des participants ou la cueillette des données et qui débouche sur des recommandations au sujet des candidatures évaluées. Bref, à ce stade-ci du processus le centre d'évaluation comme tel est terminé puisque les activités suivantes ne visent qu'à contrôler les résultats obtenus.

Contrôle des résultats

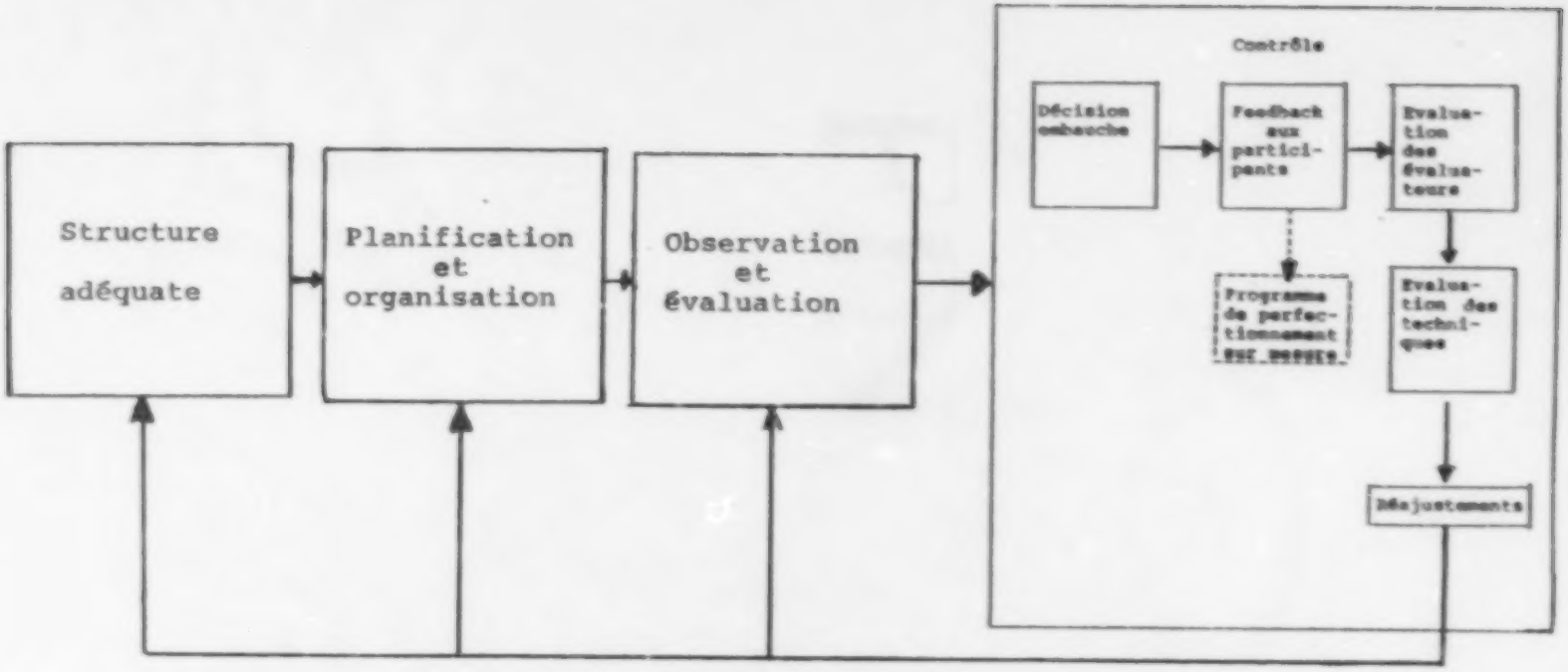
La quatrième et dernière phase du processus consiste essentiellement à vérifier l'adéquation du centre d'évaluation. En somme, l'objectif de cette phase est de vérifier si le centre d'évaluation fait bien ce qu'il doit faire.

La réalisation de cet objectif passe par quatre activités distinctes soit la décision d'embauche, le feed-back aux participants, l'évaluation des évaluateurs et l'évaluation des techniques utilisées et les études de validité. Ces activités débouchent possiblement sur des réajustements dans les trois phases précédentes et/ou sur la décision de chaque participant de se donner un programme de formation à sa mesure. Le tableau 9 illustre l'interrelation entre ces activités.

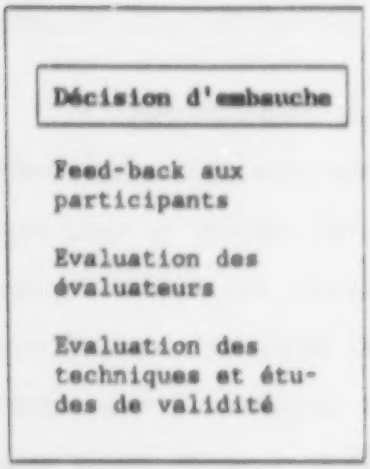
Pour chacune des quatre activités, la recherche a identifié les éléments essentiels à leur succès, c'est-à-dire les conditions d'efficacité relatives au contrôle des résultats.

TABLEAU 9

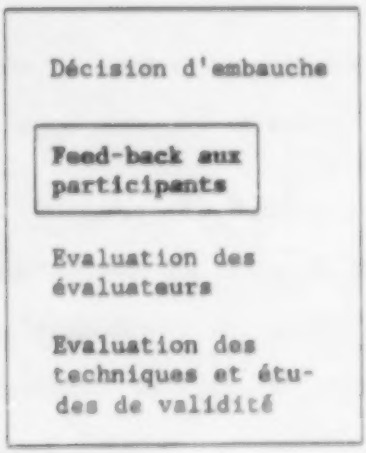
Les activités de contrôle dans le processus des centres d'évaluation



- Conditions d'efficacité pour le contrôle des résultats



Au moment de prendre la décision d'embauche, le personnel doit utiliser toutes les informations disponibles sur les candidats, c'est-à-dire les informations recueillies à l'aide du centre d'évaluation, les entrevues et l'examen médical. Ainsi, les résultats du centre ne constituent qu'une partie des données influençant la décision. D'ailleurs, dans les politiques relatives au centre d'évaluation l'importance du centre dans la décision est décrite. En séparant la décision de la phase d'observation et d'évaluation, l'organisation élimine un certain «stress» chez les évaluateurs. De cette façon, les évaluateurs sont psychologiquement orientés vers la cueillette des données plutôt que vers la décision.



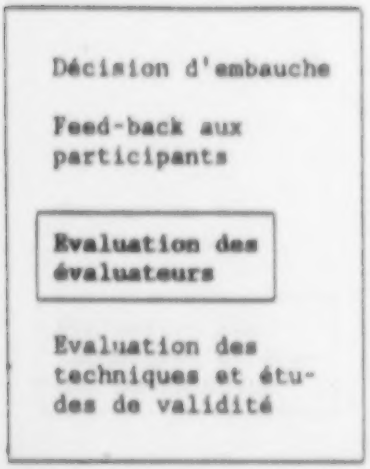
La décision, une fois prise, doit être communiquée aux participants. Cette tâche incombe au responsable du centre. Elle représente un élément essentiel du centre d'évaluation qui s'inscrit dans une philosophie de développement de la personne. Ainsi, que le candidat soit embauché ou non, il faut que son expérience dans le centre

d'évaluation lui soit profitable personnellement et qu'elle lui permette de se développer professionnellement. Le feed-back aux participants s'inscrit dans cet objectif.

En conséquence, le feed-back donné par le responsable du centre d'évaluation doit être aussi rapproché que possible de l'expérience et être clair et précis. Donc, le feed-back doit décrire objectivement les points forts et les points faibles de la performance du candidat ainsi que la décision prise par l'organisation. De plus, le responsable du centre doit proposer au candidat des directions pour son perfectionnement futur. Chaque participant peut donc, par la suite, se donner un perfectionnement à sa mesure (cf. tableau 9). Enfin, la présente recherche propose qu'une copie du rapport de la performance du candidat lui soit remise et que l'organisation offre à chaque candidat un dédommagement monétaire pour sa participation au centre. Ainsi, l'organisation montre aux candidats qu'elle apprécie l'intérêt qu'ils lui ont porté et le temps qu'ils y ont consacré.

Cette rencontre avec chaque participant permet aussi au responsable du centre de recueillir leurs commentaires sur l'expérience vécue et d'apporter, par la suite, certains changements.

Bref, le feed-back aux participants est l'occasion pour chaque participant de faire le point sur ses habiletés administratives et pour le responsable du centre d'obtenir leurs feed-backs sur le centre d'évaluation. Ensuite, le responsable du centre rencontre chaque évaluateur pour évaluer leur performance.

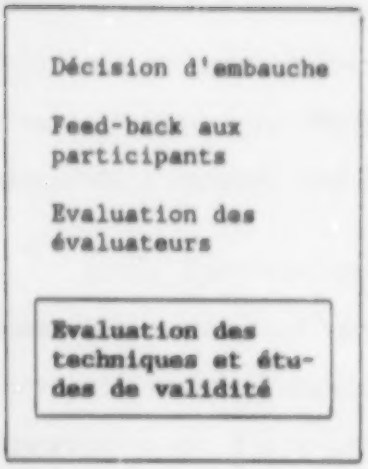


La rencontre individuelle des évaluateurs est l'occasion d'évaluer leur performance et de recueillir leurs commentaires.

Lors de cette rencontre, le responsable du centre et l'évaluateur évaluent ensemble la performance de ce dernier en regard de la performance minimale décrite dans l'exposé des politiques du centre d'évaluation. Les habiletés suivantes doivent être évalués: l'habileté à administrer les services et les techniques d'évaluation; l'habileté à reconnaître, observer et enregistrer les comportements mesurés par les différentes techniques utilisées; l'habileté à classer les comportements sous les dimensions appropriées.

Cette rencontre est aussi le moment pour l'évaluateur d'apporter des commentaires et des recommandations sur la gestion du centre, les techniques utilisées, les procédures suivies et les différentes activités du centre. Ainsi, le responsable du centre peut apporter des changements au centre susceptibles de l'améliorer.

Bref, la rencontre d'évaluation avec chaque évaluateur permet au responsable d'avoir une vision assez claire de la qualité des évaluateurs et lui donne de nouvelles données sur la qualité du centre d'évaluation. Après avoir évalué les techniques d'évaluation et la validité du centre, il aura donc toutes les informations nécessaires au maintien et à l'amélioration du centre d'évaluation qu'il administre.



Après quelques mois d'opération, le responsable du centre entreprend les études de validité des techniques d'évaluation utilisées et du centre d'évaluation en général. Il se doit de vérifier si les techniques d'évaluation sont toujours représentatives de l'emploi-cible. Pour ce faire, il peut reprendre l'activité de validation du profil attendu aurpès des membres de l'organisation.

Enfin, le feed-back des participants, et des évaluateurs combiné aux résultats des études de validité débouchent sur des réajustements dans les diverses phases précédentes du processus comme l'illustrele tableau 10 qui présente une synthèse du modèle proposé.

Conclusion

Le processus proposé par la présente recherche se déroule, comme nous l'avons vu, selon quatre phases distinctes. Chacune de ces phases nécessite un investissement considérable de ressources dans sa réalisation. En effet, dans son ensemble le processus proposé se réalise à travers 28 activités. Le tableau 10 montre toute la complexité du processus et les interrelations entre chacune des activités.

Perçu comme un système, le processus des centres d'évaluation devient aussi fort que la plus faible de ses parties. C'est pourquoi, l'organisation qui utilise un centre d'évaluation doit mettre tout en

branle pour que chacune des 28 activités du processus soit un succès. Dans ces efforts réside le succès ou l'échec du centre d'évaluation. C'est pourquoi sont décrites les conditions d'efficacité ou les éléments essentiels à chacune des phases.

Bref, l'application systématique du processus présenté (cf. tableau 10) et des conditions d'efficacité propres à chaque phase (cf. tableau 11) assure l'organisation d'une identification des habiletés administratives et d'une sélection dont la qualité a de bonnes chances d'être excellente.

TABLEAU 10

Synthèse des activités composant le processus des centres d'évaluation

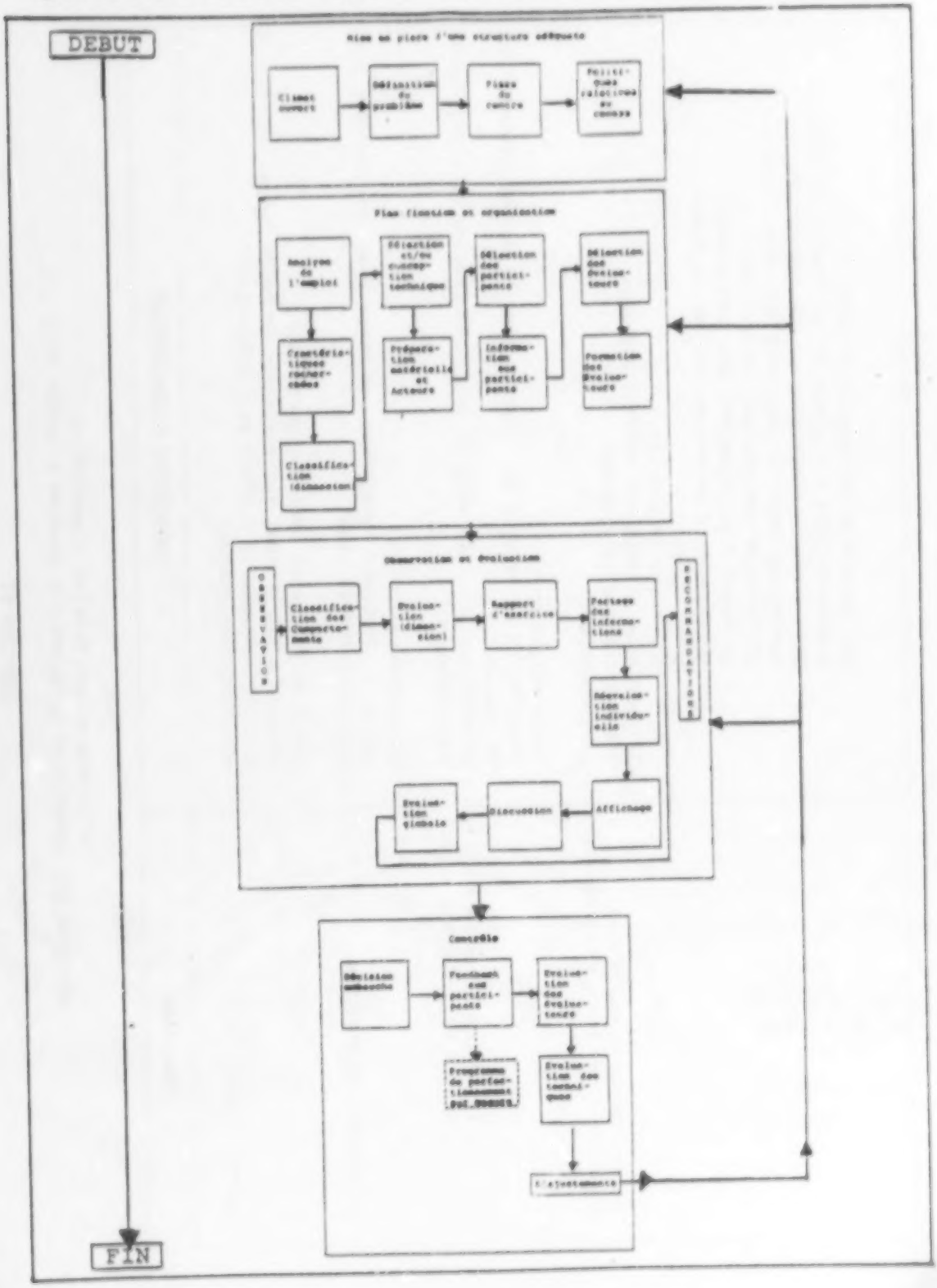


TABLEAU 11

Synthèse des conditions d'efficacité propres à chaque activité du processus des centres d'évaluation

ACTIVITE	CONDITIONS D'EFFICACITE
Climat ouvert	- Confiance réciproque; - Attitude positive à l'égard de l'évaluation; - Participation de tous aux activités de cette phase; - Vente de l'idée de centre d'évaluation
Définition du problème	- Participation de tous; - Poste à pourvoir différent du poste d'où proviendront les participants.
Identification de la place occupée par le centre d'évaluation	- Participation; - Acceptation par les membres de l'organisation de l'influence du centre; - Utilisation de cercles de qualité pour l'accomplissement de cette activité.
Définition des politiques relatives au centre d'évaluation	- Participation; - Acceptation des politiques; - Doivent être reliées aux aspects suivants: . Objectifs du centre; . Poste-cible; . Procédures de sélection des participants; . Procédures de sélection des évaluateurs; . Utilisation des données recueillies; . Procédures pour le feed-back aux participants; . Procédures de contestations des résultats; . Responsabilité à l'égard de la gestion du centre; . Procédures de validation suivies.

TABLEAU 11 - (suite)

ACTIVITE	CONDITIONS D'EFFICACITE
Analyse de l'emploi	- Participation de managers occupant actuellement le poste-cible; - Méthode des conférences; - Identification des comportements associés au succès ou à l'échec dans l'emploi.
Identification des caractéristiques recherchées	- Participation des managers du poste-cible et de dirigeants de l'organisation; - Comité ad-hoc; - Les comportements doivent être observables et mesurables.
Classification des comportements	- Eliminer les comportements non-significatifs; - Eliminer les comportements observables ailleurs économiquement et facilement; - Utilisation d'un cercle de qualité; - Profil doit être validé par des administrateurs de niveau supérieurs.
Sélection des techniques d'évaluation	- Techniques reliées à l'emploi et réalistes; - Permettent d'évaluer le profil attendu; - Chaque dimension est évaluée par au moins 2 techniques; - Sélection faite par les responsable du centre; - Il doit tenir compte lors de cette sélection des critères suivants: validité, coûts, durée, nombre de dimensions pouvant être évaluées.
Préparation matérielle du centre et formation des acteurs	- Sous la responsabilité du responsable du centre; - Doit s'assurer de l'uniformité des rôles; - Utilisation des enregistrements magnétoscopiques pour la formation des acteurs; - Scénario écrit destiné aux acteurs.

TABLEAU 11 - (suite)

ACTIVITE	CONDITIONS D'EFFICACITE
Sélection des participants	- Les participants sont volontaires et ils doivent répondre aux critères suivants: avoir des expériences assez homogènes; ne pas avoir occupé de poste de supervision auparavant; être issus du même niveau hiérarchique et avoir les mêmes connaissances du centre actuellement en opération.
Informations aux participants	- Tous les aspects du centre doivent être révélés aux participants sauf, certains détails au sujet des techniques d'évaluation utilisées.
Sélection des évaluateurs	- Se fait parmi des administrateurs occupant des postes situés entre un et trois niveaux au-dessus du poste occupé par les participants du centre; - Les administrateurs choisis doivent avoir une bonne connaissance du poste-cible; - Ils ne doivent pas avoir supervisé un ou des participants; - Ils doivent avoir une bonne connaissance du poste-cible.
Formation des évaluateurs	- La formation des évaluateurs doit porter sur: l'observation des comportements; la classification des comportements; l'évaluation des dimensions; le processus des centres d'évaluation; les techniques d'évaluation utilisées; les comportements observables dans chaque technique; le profil attendu et le processus de discussion et de prise de décision utilisé; - La formation doit être de même durée et au même moment pour tous les évaluateurs; - La formation doit se dérouler à un moment très rapproché du début du centre; - Un rappel de la formation est donné avant le centre.

TABLEAU 11 - (suite)

ACTIVITE	CONDITIONS D'EFFICACITE
Observation	- Un ratio de un évaluateur pour deux participants doit être privilégié par le responsable du centre; - Dans chaque exercice, chaque participant est observé par un évaluateur différent; - Chaque évaluateur doit recueillir le plus de renseignements possible de façon objective; en s'abstenant d'interpréter; - Ils prennent leurs notes sur un formulaire standardisé; - L'observation est systématique: tous les évaluateurs observent de la même manière.
Classification des comportements observés	- Nécessite une bonne connaissance des dimensions par les évaluateurs; - Utilisation d'un formulaire standard; - Elimination des comportements non-pertinents.
Evaluation des dimensions	- La même échelle d'évaluation par tous les évaluateurs; - Les mêmes critères d'évaluation; - Ne pas évaluer les participants globalement.
Rapport d'exercice	- Formulaire standard; - Les rapports contiennent: une description du rôle joué par le participant; l'évaluation des dimensions; les comportements qui motivent cette évaluation.
Partage des informations	- Même ordre de présentation des rapports pour chaque participant: la corbeille-d'entrée à la fin.
Réévaluation individuelle	- Même échelle d'évaluation que lors de l'évaluation des dimensions.

TABLEAU 11 - (suite)

ACTIVITE	CONDITIONS D'EFFICACITE
Affichage des résultats	- Identification des points de divergences et de convergences.
Discussion des évaluateurs	- Animer par le responsable du centre qui influence au niveau du processus sans orienter la discussion; - Durée: jusqu'au concensus.
Evaluation globale des participants	- Exprimée en termes de probabilité de succès dans le poste-cible; - Chaque participant est comparé au profil attendu et non aux autres participants; - Nécessite un consensus.
Recommandations	- Accompagnées du rapport, des forces et faiblesses du participant en regard du profil attendu; - Nécessite un consensus.
Décision d'embauche	- Tient compte de toutes les informations recueillies dans le centre et des autres informations disponibles sur chaque participants; - Elle est prise par la direction de l'organisation et non par les évaluateurs.
Feed-back aux participants	- Doit être clair et précis, décrire les forces et faiblesses du participant à l'égard du profil attendu et proposer des pistes pour le perfectionnement futur; - Doit être le plus rapproché possible de la fin du centre d'évaluation; - Pour chacun des participants, les mêmes procédures sont suivies.

TABLEAU 11 - (suite)

ACTIVITE	CONDITIONS D'EFFICACITE
Evaluation des évaluateurs	- De façon coopérative par l'évaluateur et le responsable du centre; - Les aspects évalués sont: l'habilité à administrer les techniques d'évaluation; l'habilité à reconnaître, observer et enregistrer les comportements et l'habilité à classifier les comportements.
Evaluation des techniques d'évaluation	- Par le responsable du centre selon les procédures établies dans les politiques relatives au centre; - Quelques mois après le début du centre et après quelques utilisations du centre.
Réajustements	- Ne jamais prendre pour acquis le centre d'évaluation et le remettre en question régulièrement; - Le responsable du centre doit toujours accepter les suggestions afin d'améliorer le centre d'évaluation.

CONCLUSION

Nous utiliserons la présente partie afin de présenter certaines constatations sur les résultats de notre étude. De plus, nous étalerons quelques recommandations pour que d'autres recherches viennent renforcer la nôtre.

Dans un premier temps, nous enjoignons le lecteur de demeurer prudent quant à l'utilisation des résultats présentés. En effet, bien que le modèle proposé semble pouvoir contribuer à l'augmentation de la qualité de la sélection et de l'identification des besoins de formation et de perfectionnement des directeurs d'école, le lecteur devra toujours garder en mémoire que l'ensemble des données produites ne peuvent servir que d'indicatif et que d'autres recherches, surtout des recherches empiriques, sont maintenant nécessaires afin de valider ce modèle.

Dans un deuxième temps, nous tenterons de mettre en lumière le caractère limitatif du modèle proposé, principalement en ce qui a trait à certaines conditions d'efficacité. Par exemple, les conditions relatives à la sélection des évaluateurs éliminent d'emblée toute participation des parents et des professeurs au centre d'évaluation et à la sélection du directeur. En effet, les évaluateurs doivent être des person-

nes qui occupent un poste situé à un niveau plus élevé que le poste à combler. Ainsi les parents et les professeurs ne peuvent participer au centre d'évaluation. Cette élimination nous semble prématurée puisqu'aucune recherche en éducation ne vient soutenir cette condition. En somme, les recherches qui motivent cette condition ont toutes été ménées dans le domaine industriel; aucune ne tient compte de la réalité scolaire et du rôle joué par les parents et les professeurs dans ce type particulier d'organisation qu'est l'école. Bref, avant d'éliminer les parents et les professeurs lorsque vient le moment de sélectionner les évaluateurs, il s'agit de répondre aux deux questions suivantes: 1) Dans quelle mesure les parents peuvent-ils être des évaluateurs efficaces dans un centre d'évaluation? et 2) Dans quelle mesure les professeurs peuvent-ils être des évaluateurs efficaces dans un centre d'évaluation? La réponse à ces deux questions, permettra de savoir si l'on doit appliquer systématiquement les conditions d'efficacité relatives au choix des évaluateurs.

Par ailleurs, d'autres conditions sont difficilement réalisables pratiquement. C'est le cas entre autres des conditions propres à la première phase du processus proposé soit, la mise en place d'une structure adéquate et particulièrement de la condition relative au climat de l'organisation. En effet, la réalisation de cette condition réfère à l'affectivité, au moral qui règne dans l'organisation. Or, un changement de climat exige un investissement considérable de la part des administrateurs en place et relève du domaine affectif, de l'acquisition et du changement des attitudes. Il s'agit donc d'une entreprise de longue durée, surtout dans les organisations où règne un climat fermé. D'ail-

leurs, le climat actuel dans les organisations scolaires québécoises ne se prête peut être pas à cette condition probablement, en raison de récentes contraintes socio-économiques. Donc, changer le climat dans les organisations scolaires québécoises avant d'implanter un centre d'évaluation n'est peut être pas nécessaire. Cette condition doit être nuancé. Ainsi, pour une plus grande applicabilité du modèle, la condition relative au climat de l'organisation devrait se lire: le centre d'évaluation est déconseillé pour les organisations où règne un climat de confrontation et de méfiance entre les individus plutôt que: le climat dans l'organisation doit être ouvert. Ceci pour permettre une application plus facile de la technique tout en garantissant l'efficacité des résultats.

Par ailleurs, l'application des centres d'évaluation est rendue difficile en milieu éducatif québécois en raison de l'absence de techniques d'évaluation adaptées au monde scolaire. En effet, la plupart des techniques actuellement disponibles ont été conçues pour le monde industriel tandis que les seules adaptées à l'éducation nous proviennent des Etats-Unis ou du Canada anglais. En conséquence, des recherches doivent être menées afin de concevoir de telles techniques ou d'adapter celles disponibles à la réalité scolaire québécoise. Dans cette optique, les chercheurs peuvent compter sur deux analyses récentes du rôle du directeur d'école québécois, soit celle de Laurin (1976) et celle de Brunet et al. (1985).

Enfin, d'autres recherches doivent être menées afin de déterminer à qui revient la tâche d'administrer un centre d'évaluation. En effet,

dans la présente étude nous avons décrit comment un centre d'évaluation doit être administré, mais nous n'avons pas, à cause des limites de l'étude, précisé quel organisme doit le gérer pour qu'il soit rentable. Bref, les questions auxquelles ces études devront répondre, entre autres, sont: 1) Pour être rentable, le centre d'évaluation doit-il être régional, multi-régional ou national? et 2) doit-il être administré par les commissions scolaires, par le Ministère de l'éducation, par la Fédération des directeurs ou par les universités québécoises?

En somme, beaucoup de questions restent encore sans réponse et de nombreuses études sont encore nécessaires avant que les centres d'évaluation puissent être utilisés en éducation au Québec. Notre étude a permis de répondre à quelques questions, notamment aux questions relatives à la nature des centres d'évaluation, telles que:

- Qu'est-ce qu'un centre d'évaluation?
- Quelle est l'origine et l'histoire des centres d'évaluation?
- Quelles techniques d'évaluation sont utilisées dans les centres d'évaluation?
- Les centres d'évaluation sont-ils des prédicteurs valides?

et à celle relative à la gestion d'un centre d'évaluation, comme:

- Quelles sont les conditions d'efficacité d'un centre d'évaluation?

Ainsi, l'étude montre que l'utilisation de cette technique dynamique d'évaluation du potentiel se généralise depuis 25 ans. La première

utilisation des centres d'évaluation est allemande mais c'est aux américains, et principalement à Douglas Bray, que nous devons l'état actuel de cette technique. Les centres d'évaluation utilisent plusieurs techniques d'évaluation. Les plus connues et les plus utilisées sont la corbeille d'entrée et les discussions de groupe. Beaucoup d'études traitent de la validité de cette technique dans le domaine industriel et les résultats de ces recherches sont concluants; les centres d'évaluation sont de valides prédicteurs. Par contre, peu d'études traitent de ce problème en éducation. Cependant, les conclusions de celles consultées vont dans le même sens que les précédentes.

Par ailleurs, la mise sur pied et la gestion d'un centre d'évaluation exigent un investissement considérable tant au niveau humain, que financier et technique. Mais c'est en acceptant de faire cet investissement et en acceptant de se plier à une multitude de conditions, qu'une organisation obtiendra du succès avec un éventuel centre d'évaluation.

La réponse à ces différentes questions (i.e. quelles sont les conditions d'efficacité?), présentée de façon synthétisée ci-haut, nous a amené à concevoir un modèle unifiant les positions des auteurs consultés. Ce modèle décrit en détait le processus de réalisation et de gestion des centres d'évaluation ainsi que les conditions d'efficacité s'y rattachant. Ce modèle représente donc notre apport à la technique des centres d'évaluation et contribuera ainsi à l'amélioration de la qualité de la sélection, de la formation et du développement des directeurs d'école. Il saura être, nous l'espérons, une source d'inspiration pour

de nouvelles recherches sur les centres d'évaluation en éducation tout en étant un promotteur de cette technique dans le monde de l'éducation.

D'une façon pratique, le modèle proposé trouve deux applications immédiates possibles. Dans un premier temps, il représente un guide pour le responsable de l'application et de l'implantation d'un centre d'évaluation. De cette manière, il favorise l'organisation d'une bonne gestion du centre et l'obtention de résultats de qualité. Bref, le modèle peut être utilisé dans la planification et dans la gestion d'un centre d'évaluation.

Dans un deuxième temps, le modèle proposé peut être utilisé pour l'évaluation d'un centre d'évaluation déjà en place. Il s'agit alors d'aménager les tableaux 10 et 11 décrivant le processus et ses conditions d'efficacité pour les utiliser comme grille d'analyse ou de diagnostic d'un centre d'évaluation. Cette grille permet au gestionnaire d'un centre d'évaluation déjà en opération d'analyser celui-ci et de faire état de ses forces et de ses faiblesses.

Bref, cette recherche a une portée tant théorique que pratique. Elle a atteint ses objectifs de départ, qui étaient: 1) identifier les conditions d'efficacité propres à la technique des centres d'évaluation et, 2) concevoir un processus décrivant la mise en place et la gestion d'un centre d'évaluation qui tient compte des conditions d'efficacité préalablement identifiées. Cependant il faudra attendre un certain temps pour vérifier si elle a permis l'atteinte de son objectif ultime, c'est-à-dire l'utilisation efficace des centres d'évaluation en éducation au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

ACKER, S.R., et M.R. Perlson
1970 «Can we sharpen our management of human ressource?», Stanford, Conn.: Olin Corporation, Corporate personal Departement, June.

BARNABE, C.
1981 La gestion des ressources humaines en éducation, Montréal: Agence d'ARC.

BERNATCHEZ, J.C.
1982 La sélection du personnel par simulation, Montréal: Agence d'ARC.

BENDER, J.M.
1973 «What is "typical" of assessment center?», Personnel, Vol. 50, no 4: 50-57.

BRAY, D.W., et D.L. Grant
1966 «The assessment center in the measurement of potential for business management», Psychological Monographs, Vol. 80, no 625: 1-27.

BRITT, W.C.
1976 A comparative study of on-the-job ratings to assessment center ratings of school administrators. (Thèse de doctorat, Georgia State University). Dissertation Abstract International.

BRUNET, L. et al.
1985 Le rôle du directeur d'école au Québec, Montréal: Université de Montréal.

BYHAM, W.C.
1970 «Assessment centers for spotting future managers», Harvard Business Review, Vol. 48, no 4: 150-160.
1978 «How to improve the validity of an assessment center», Training and Development Journal, Vo. 32: no 11, 4-6.
1980 «Starting an assessment center the correct way», The Personnal Administrator, 25: 27-32.

BYHAM, R.N. et W.C. Byham
1976 «Effectiveness of assessment center exercices in producing behavior», Assessment and Development, Vol. 3, no 3: 9-10.

COHEN, S.L.
1978 «How well standardized is your organization's Assessment Center?», The Personnal Administrator, December, 41-51.

COHEN, B.M., J.L. Moses et W.C. Byham
1974 The validity of assessment centers: a litterature review. Monograph 11, Pittsburg: Development Dimensions Press.

DRAPER, J.M.
1979 A comparative study of elementary school principals on-the-job ratings and their ratings from an assessment center designed to identify developmental needs. (Thèse de doctorat, Georgia State University); Dissertation Abstract International.

EINHORN, H.J., R.M. Hogarth et E. Klempner
1977 «Quality of group judgement», Psychological Bulletin, 84: 158-172.

GROSSNER, C.
1974 The assessment of the assessment center. (Thèse de doctorat, Sir George Williams University). Dissertation Abstract International.

HINRICHS, J.R.
1978 «An eight-year follow-up of a management assessment center», Journal of Applied Psychology, no 63: 596-601.

HOWARD, A.
1974 «An assessment of assessment centers», Academy of Management Journal, no 17: 115-134.

HUCK, J.R.
1973 «Assessment centers: A review of external and internal validities», Personnal Psychology, Vol. 26, no 2: 191-212.

KEIL, E.C.
1981 Assessment centers: A guide for humain ressource management, New York: Addison Wesley.

KRAUT, A.L. et G.J. Scott
1972 «Validity of an operational management assessment program», Journal of Applied Psychology, no 56: 124-129.

LAURIN, P.
1976 Le rôle du principal d'école au Québec. Trois-Rivières: La Fédération des Principaux du Québec.

LAURIN, P.
1977 Les centres d'évaluation en éducation. Document de travail.

LAURIN, P., J.L. Gouvéia et R. Pépin
1983 «Un modèle pour l'identification du potentiel administratif du directeur d'école», Information, Revue de la FQDE, janvier.

LIBBY, R., et R.K. Blashfield
1978 «Performance of a composite as a function of the number of judges», Organizational Behavior and Human Performance, 21: 121-129.

McINTYRE, F.M.
1975 «Unique apraisal program developed by Chevrolet-Sales», Assessment and Development, no 2: 3-6.

MITCHEL, J.O.
1975 «Assessment center validity: A longitudinal study», Journal of Applied Psychology, 60: 573-579.

MOSES, J.L., et W.C. Byham (éds)
1977 Applying the assessment center method. New York: Pergamon Press.

MUSELLA, D.
1981 Improving Administrator Selection Procedures, Rapport présenté à l'American Educational Research Association, Los Angeles.

NAEGEL, P.
1981 «Un outil pour la sélection et l'évaluation des cadres: les méthodes de simulation», Personnel, 233: 49-53.

NEIDIG, R.D., H. Hall et D.R. Baker
1977 A job analysis technique for determining job tasks and performance skills. Washington, D.C.: U.S. Civil Service Commission.

PARKER, T.C.
1980 «Assessment centers: A statistical study», The Personal Administrator, Vol. 25, no 2: 65-67.

RICHARDS, S.A. et C.L. Jaffee
1972 «Blacks supervising whites: A study of interracial difficulties in working together in a simulation organization», Journal of Applied Psychology, 56: 234-240.

RONDEAU, A.
1980 «L'évaluation du potentiel administratif: un outil à la planification de carrières», Gestion, Septembre: 23-32.

SELLTIZ, C., I.S. Wrightsman et S.W. Cook
1977 Les méthodes de recherche en sciences sociales, Montréal: Les Editions H.R.W.

STREITMAN, H.W.
1975 The use of simulation techniques to identify potentially effective educational administrators. (Thèse de doctorat, Georgia State University). Dissertation Abstracts International.

TASKS FORCE ON ASSESSMENT CENTER STANDARDS
1980 «Standards and Ethical considerations for assessment center operations», The Personnal Administrator, Vol. 25, no 2: 35-38.

THORNTON, G.C. et W.C. Byham
1982 Assessment centers and Managerial Performance. New York: Academic Press Inc.

TREMBLAY, R., et al.
1976 L'appréciation du personnel par simulation dans la sélection des cèdres. Québec: Les Presses de l'Université Laval.